

Maija Kokkonen

**VERTAILEVA TUTKIELMA**

**SUOMALAISTEN JA SAKSAN BADEN-WÜRTTEMBERGILÄISTEN**

**NUORTEN KOKEMUKSISTA ALAKOULUN KUVATAITEEN TUNNEILLA**

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Kasvatustieteen pro-gradu tutkielma

Elokuu 2014

# ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

<b>Tiedekunta</b> Filosofinen tiedekunta		<b>Osasto</b> Soveltavan kasvatustieteen ja opettajakoulutuksen osasto	
<b>Tekijä</b> Maija Kokkonen			
<b>Työn nimi</b> Vertaileva tutkielma suomalaisten ja baden-württembergiläisten nuorten kokemuksista alakoulun kuvataiteen tunneilta			
<b>Pääaine</b> Kasvatustiede	<b>Työn laji</b>	<b>Päivämäärä</b>	<b>Sivumäärä</b>
	Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	26.8.2014
	Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>	
<p><b>Tiivistelmä</b></p> <p>Tutkielman tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia lukioikäisillä nuorilla on alakouluaijansa kuvataiteentunneista. Tarkoituksena oli vertailla Suomen ja Saksan Baden-Württemberg-osavaltion nuorten muistoja, sekä pohtia niitä syitä, miksi nämä kokemukset ovat jääneet heidän mieleensä.</p> <p>Tutkielma suoritettiin vertailevana retrospektiivisenä tutkimuksena. Kohdejoukkona toimi Suomesta ja Baden-Württembergistä molemmista kaksi lukioluokkaa, joista tutkimukseen osallistui 44 suomalaista ja 44 baden-württembergiläistä lukiolaista. Nuoria pyydettiin kirjoittamaan lyhyesti haluamastaan tapahtumasta, jonka he muistivat alakouluajaltaan. Tutkimus toteutettiin kevään 2013 aikana Suomessa ja Baden-Württembergissä Saksassa.</p> <p>Suomen ja Baden-Württembergin alakoulun kuvataideopetus on järjestetty eri tavalla. Suomessa opetussuunnitelma ohjaa tarkasti kuvataide-oppiaineen sisältöjä ja menetelmiä. Baden-Württembergissä kuvataide kuuluu oppiainekokonaisuuteen muutaman muun oppiaineen kanssa, eikä sillä ole omaa erillistä opetussuunnitelmaa. Tutkielmassa ilmenee, että opetussuunnitelmat vaikuttavat kuvataideopetukseen.</p> <p>Nuoret kirjoittivat sekä mieluisista että epämieluisista kuvataidekokemuksista. Kuvataide on koettu yleisesti rennoksi ja luovaksi oppiaineeksi. Kuvataidekokemuksiin on vaikuttanut kuvataidetuntien tehtävät ja tekniikat. Opettajien ammattitaidolla ja persoonalla on nuorten kirjoituksissa suuri rooli. Opetussuunnitelmat vaikuttavat kuvataiteen sisältöihin ja oppilaiden kokemuksiin, ja erot kuvataidetuntien järjestämisestä näkyvät eroina suomalaisten ja baden-württembergiläisten nuorten kirjoituksissa. Lisäksi tutkielmassa kävi ilmi henkilöiden, joilla on hyvä kuvataiteellinen itsetunto ja minäkuva, viihtyvän kuvataiteentunneilla paremmin kuin muiden.</p>			
<p><b>Avainsanat</b> kuvataide, kuvataiteellinen minäkuva, kuvataiteellinen itsetunto</p>			

**ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO– UNIVERSITÄT VON OST-FINNLAND**

<b>Fakultät</b> Philosophische Fakultät		<b>Abteilung</b> Abteilung für Angewandte Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung	
<b>Autor</b> Maija Kokkonen			
<b>Titel</b> Eine vergleichende Studie der finnischen und deutschen baden-württembergischen Studenten Erfahrungen über die Bildenden Kunst Unterricht in der Grundschule			
<b>Hauptfach</b> Erziehungswissenschaft	<b>Art der Arbeit</b>	<b>Datum</b>	<b>Anzahl der Seiten</b>
	Pro gradu – tutkielma/Magisterarbeit	<input checked="" type="checkbox"/>	26.8.2014
	Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>	
<b>Zusammenfassung</b> <p>Das Ziel dieser Studie war herauszufinden, an welche Erfahrungen sich Schüler an Gymnasien aus dem Unterricht in der Bildenden Kunst in der Grundschule noch erinnern. Das Ziel war die Erfahrungen der finnischen Studenten und der deutschen Studenten in Baden-Württemberg zu vergleichen und auch herauszufinden warum die Studenten diese Erfahrungen noch erinnern können.</p> <p>Die Studie wurde als eine retrospektive Vergleichsstudie durchgeführt. Die Zielgruppe bestand sowohl in Finnland als auch in Baden-Württemberg aus zwei Gymnasiumklassen: 44 finnische und 44 baden-württembergische Schüler. Die Schüler wurden gebeten einen kurzen Text über eine Erfahrung zu schreiben die sie im Kunstunterricht in der Grundschule gemacht haben. Die Studie wurde im Frühjahr 2013 in Finnland und in Baden-Württemberg in Deutschland durchgeführt.</p> <p>Der Kunstunterricht in der Grundschule ist in Finnland und in Baden-Württemberg anders organisiert. In Finnland gibt es für die Bildende Kunst einen eigenen Lehrplan, mit genauen Inhalten und gewünschten Methoden. In Baden-Württemberg ist die Bildende Kunst ein Teil der Fächergruppe, die Themen der Naturwissenschaft, Kunst und Musik umfasst. Bildende Kunst hat keinen eigenen Lehrplan in Baden-Württemberg. Die Studie zeigt, dass der Lehrplan den Kunstunterricht beeinflusst.</p> <p>Die Schüler schrieben sowohl über die angenehmen als auch unangenehmen Ereignisse und Erfahrungen. Bildende Kunst empfinden die Schüler im Allgemeinen als ein entspanntes und kreatives Schulfach. Aufgaben und Techniken haben die Erfahrungen beeinflusst. Lehrer, ihre beruflichen Fähigkeiten und Persönlichkeit spielen eine große Rolle in den Texten. Lehrpläne haben Einfluss auf die Inhalte und auch auf die Erfahrungen der Schüler. Die Unterschiede in der Organisation des Kunstunterrichts werden dargelegt, sowie Unterschiede zwischen finnischen und baden-württembergischen Texten. Darüber hinaus ergab die Studie, dass die Personen mit einem guten künstlerischen Selbstwertgefühl und künstlerischem Selbstbild den Unterricht in der bildenden Kunst mehr als andere genossen.</p>			
<b>Stichworte</b> Bildende Kunst, Künstlerisches Selbstbild, Künstlerisches Selbstwertgefühl			

## ESIPUHE

*"Every child is an artist. The problem is how to remain an artist once we grow up"*  
-Pablo Picasso

Tässä tutkielmassani olen yhdistänyt suurimmat kiinnostuksen kohteeni, kuvataiteen ja vieraat kulttuurit. Valmistun luokanopettajaksi kuvataide ja kielikasvatus sivuaineinani. Pro-graduni kokoaa hyvin yhteen koko opiskelutaipaleeni. Tutkielman aiheen valinnassa vaikutti ajatus siitä, että voisin käyttää sen tuloksia hyödyksi tulevaisuudessa työssä kehityksessäni.

Olen ollut aina kiinnostunut kuvataiteista, ja minulle oli itsestään selvää, että pro-graduni tulisi liittymään jollain tapaa kuvataiteen opetukseen. Tehdessäni opiskelijavaihto-opintoja Freiburgissa Saksassa, ymmärsin, ettei alakoulun kuvataideopetuksella ole yhtä ainoaa oikeaa mallia. Seuratessani saksalaisia alakoulun kuvataidetunteja, aloin miettiä, kuinka kuvataideopetuksen järjestäminen vaikuttaa oppilaan kokemuksiin oppiaineesta. Tästä sain innostukseni vertailevantutkimuksen tekemiseen.

Haluan kiittää erityisesti Onnenmäki Säätiötä saamastani apurahasta. Se mahdollisti minulle tutkimusmatkan saksalaiseen kulttuuriin, sekä aikaa tutkimukseeni syventymiseen. Kiitos kuuluu myös Itä-Suomen yliopistolle ja Erasmus ohjelmalle, joiden ansiosta pystyin tekemään vaihtovuoden Saksassa, jossa löysin suunnan tutkielmalleni. Suuri kiitos myös perheelleni ja ystävilleni, jotka ovat kärsivällisesti jaksaneet olla tukenani työn eri vaiheissa.

Elokuussa 2014

Maija Kokkonen

## SISÄLLYS

### TIIVISTELMÄ

### ESIPUHE

### SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>7</b>
<b>2 KUVATAIDE .....</b>	<b>11</b>
2.1 Kuvataiteen opetus alakoulussa.....	12
2.2 Lapsen kuvataiteellinen kehitys kouluiässä .....	15
<b>3 KUVATAITEELLINEN ITSETUNTO JA MINÄKÄSITYS .....</b>	<b>20</b>
3.1 Itsetunto ja minäkäsitys käsitteinä .....	20
3.2 Kuvataiteellisen itsetunnon ja minäkäsityksen kehitys.....	21
<b>4 OPETUKSEN JA OPETTAJAN VAIKUTUS KUVATAITEEN OPETUKSESSA.....</b>	<b>25</b>
4.1 Tehtävät ja tekniikat alakoulun kuvataideopetuksessa .....	25
4.2 Alakoulun kuvataiteenopettajien koulutus .....	27
4.3 Opettajan vaikutus .....	28
4.4 Arvostelun ja palautteen merkitys alakoulun kuvataideopetuksessa .....	29
<b>5 SUOMEN JA SAKSAN BADEN-WÜRTTEMBERGIN KOULUJÄRJESTELMÄT ...</b>	<b>32</b>
5.1 Suomen ja Saksan Baden-Württembergin opetussuunnitelmat.....	33
5.2 Suomen ja Saksan Baden-Württembergin kuvataiteen opetussuunnitelmat sekä kuvaukset oppilaan taidoista ja osaamisesta 4. luokan lopulla.....	34
5.3 Opetussuunnitelmauudistukset .....	40
<b>6 TUTKIELMAN TOTEUTUS .....</b>	<b>43</b>
6.1 Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	43
6.2 Tutkimusaineisto ja sen hankinta .....	43
6.3 Menetelmälliset ratkaisut.....	45
<b>7 TULOKSET: NUORTEN KOKEMUKSET</b>	
<b>ALAKOULUN KUVATAITEENTUNNEISTA .....</b>	<b>47</b>
7.1 Kuvataiteentuntien ilmapiiri.....	47
7.2 Omien taitojen vaikutus kuvataiteen tunneista pitämiseen.....	48
7.3 Mieleen jääneet tapahtumat .....	49
7.4 Syitä tapahtumien mieleen jääntiin .....	53
7.5 Oppiainekokonaisuuden vaikutus baden-württembergiläisten nuorten kuvataidemuistoihin .....	54
7.6 Kuvataidetuntien rakenne .....	56
7.7 Opettajan vaikutus .....	57

<b>8 TULOSTEN POHDINTA SEKÄ TUTKIELMAN ARVIOINTI .....</b>	<b>62</b>
8.1 Tutkielmatulosten pohdinta .....	62
8.2 Tutkielman luotettavuus, toistettavuus ja eettiset kysymykset .....	69
8.3 Jatkotutkimusajatuksia .....	71
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>72</b>
<b>LIITTEET (2)</b>	

## 1 JOHDANTO

Kuvataiteella on suuri merkitys ihmisen elämälle. Näemme eri kuvataiteen puolia päivittäin, lähes kaikkialla ympärillämme. Oma kuvataiteellinen tekeminen tuottaa iloa ja tunteen siitä, että on saanut luotua jotain uutta. Moni on kuullut kauhutarinoita alakoulun kuvataidetunneilta sekä ihannoivia kertomuksia suurista kuvataideopettajapersoonista. Koulun kuvataidetunneista jää muistoja, joilla voi olla merkitystä ajatuksiimme kuvataiteesta yleensä sekä itsestämme kuvataiteen tekijöinä. Millaiset tapahtumat jäävät parhaiten kuvataiteentunneilta mieleen, ja mikä siihen vaikuttaa? Onko eri maissa järjestettävällä kuvataideopetuksella vaikutusta kuvataidemuistoihin? Esimerkiksi nämä kysymykset mielessäni lähdin tekemään pro-gradu työtäni ja vertailevaa tutkimusta Suomen ja Saksan Baden-Württembergin alakoulun kuvataidetunneista.

Tutkielmaani innoitti vähän aika sitten Suomessa alkanut opetussuunnitelmakeskustelu. Kuvataiteen opetussuunnitelma uudistuu monilta osin. Internetissä on käyty kiivasta keskustelua kuvataiteen opetussuunnitelman luonnoksesta. Keskustelua on käyty muun muassa kuvataiteen sisällöistä ja arvioinnista. (Opetushallitus 2014a, 112–114.) Lukuvuoden 2012–2013 vietin opiskelijavaihdossa Etelä-Saksassa, Baden-Württembergin osavaltioon kuuluvassa Freiburgin kaupungissa. Vaihtovuoteni aikana tutustuin myös paikalliseen kuvataideopetukseen. Kiinnostuin laajentamaan siinä vaiheessa vireillä ollutta tutkielmani teemaa, ja päätin lähteä tekemään vertailevaa tutkimusta.

### **Aiheesta tehtyjä tutkimuksia**

Alakoulun kuvataideopetuksesta on kehitelty useita teorioita. Esimerkiksi Eisner (1972, 2002), Lowenfeld (1975), Lancaster (1990) sekä Kirchner (2009) esittelevät teoksissaan heidän käsityksiään hyvästä kuvataideopetuksesta. Kuvataide on laajasti käsitettävä ala, ja siitä tehdyt tutkimukset ovat usein empiirisiä, lähtökohtana löytää konkreettista tietoa kuvataideopetuksessa käytettäväksi. Esimerkiksi edellä mainitut tutkijat ovat julkaisseet

monia teoksia, joiden tarkoituksena on olla apuna kuvataideopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

Oman tutkielmani aihetta on tutkittu kuvataiteen alalla verrattain vähän. Lähimpänä tutkimustani on Teija Saarakkalan pro gradu -tutkimus vuodelta 2008. Saarakkala (2008) toteutti tapaustutkimuksen tutkiakseen kuvataidetuntien merkityksiä oppilaiden itsetunnolle. Tutkimus toteutettiin peruskoulun kuudennella luokalla. Tutkimuksessa selvisi, että oppilaat suhtautuivat myönteisesti kuvataiteen tunteihin. Oppilailla oli sekä mieluisia, että epämieluisia kokemuksia kuvataiteesta. Myös Saarakkalan haastattelema kuvataideopettaja suhtautui myönteisesti kuvataiteen opettamiseen ja integroi kuvataidetta mielellään muihin oppiaineisiin. Kuvataidetunnit olivat rentoja ja oppilaat kokivat ne mahdollisuutena ilmaista luovuuttaan. Opettaja itse ei ajatellut kuvataiteen vaikuttavan oppilaiden itsetuntoon, kävi tutkimuksessa ilmi, että hän käytti itsetuntoa tukevia malleja tunneillaan.

Lähellä omaa tutkimusaiheittani on myös Sirkka Laitisen (2003) tekemä väitöskirjatutkimus. Hän tutki kuvataideopetuksen mahdollisuuksia oppilaiden esteettisen ja eettisen kasvun tukemiseen. Tutkimuksen keskeisimmiksi tuloksiksi nousivat muun muassa ammattitaitoisen kuvataideopettajan sekä taideopetuksen järjestämisen merkitys. Tutkimuksessa myös tutkittiin, kuinka oppilaiden merkittävät taidesuhteet syntyvät ja mitkä asiat näihin vaikuttavat.

Addison ja Burgress (2003, 159–160) pyysivät tutkimuksessaan brittiläisiä opettajaopiskelijoita vertaamaan heidän peruskoulun kuvataidekokemuksia heidän kuvataidekokemuksiinsa yliopistoaikana. Näiden kokemusten väliltä löytyi paljon eroja. Kouluajan kuvataidetunnit muistettiin usein lannistavimpina. Tutkimuksessa löydettiin myös eroja niiden opiskelijoiden välillä, jotka olivat opiskelleet enemmän taiteita ja opiskelijoiden, joilla ei ollut paljoa taiteellista kokemusta. Käytännön ja teorian osaaminen eroavat myös toisistaan. Kuvataideopettajia on tutkinut myös Merta (2006), joka teki tapaustutkimuksen Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen kuvataiteen sivuaineopiskelijoiden ja luokanopettajiksi opiskelevien kuvataideopettajuudesta. Hän yhdisti tutkimusta tehdessään itsessään opettajan, taiteilijan ja tutkijan roolit.

Suomessa peruskoulun taidekasvatusta on tutkinut muun muassa Hellström (2006, 52–53). Hän tutki Etelä-Suomen Auroran koulussa 1990-luvulla kokeiltua hanketta, jossa taideaineet otettiin opetuksen painopisteeksi. Yrityksenä oli sulauttaa taideaineita osaksi muuta opetusta. Jokaisella opettajalla oli mahdollisuus käyttää omia mielenkiinnonkohteitaan yhteinen perusidea toiminnan taustalla. Hankkeen tavoitteena oli laajentaa kuvatai-



dekasvatuksen menetelmiä taideaineiden tuntien ulkopuolelle. Johtavana taideaineena hankkeessa toimi musiikki. Auroran koulu joutui lopettamaan kokeilunsa laman iskiessä ja painopisteen siirtyessä oman opetussuunnitelman laatimiseen. Hellströmin mukaan opetuksen avoin lähtökohta lisäsi opettajien didaktista vapautta, omintakeisuutta sekä kehittämistoimintaa.

Auroran koulun hanke on mielenkiintoinen oman tutkimukseni näkökulmasta. Koulussa aloitettu kokeilu on lähellä Baden-Württembergissä käytössä olevaa opetussuunnitelmaa, jossa eri oppiaineita on sulautettu teemoiksi. Jos Auroran koulun hanke olisi jatkunut pidempään, olisi siitä voinut saada mielenkiintoista tutkimustietoa, kuinka tällainen vapaampi opetussuunnitelma olisi toiminut Suomessa.

Juvosen, Lehtosen ja Ruismäen (2012) tutkimuksessa tutkittiin musiikin harrastamisen vaikutusta musiikin opiskeluun koulussa. Tutkimuksessa tutkittiin myös eri kouluaineiden suosituimmuutta oppilaiden keskuudessa. Tutkimuksessa kävi ilmi, että oppilaat pitävät eniten taide- ja taitoaineista. Pidetyimmät oppiaineet olivat liikunta, musiikki ja kuvataide tässä järjestyksessä. Tytöt näyttävät pitävän kuvataiteesta enemmän kuin pojat. Toisaalta tutkimuksessa kävi myös ilmi, että oppilaat pitävät musiikkia, uskontoa ja kuvataidetta vähiten tärkeinä oppiaineina. Kuvataide koettiin myös helpoksi oppiaineeksi liikunnan ja musiikin lisäksi.

Suomessa on tutkittu myös taideharrastuksia ja taideasenteita (Ruohotie 1976; Juvonen 1994). Ruohotien tutkimuksessa aihetta tutkittiin ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden keskuudessa. Tavoitteena oli hahmotella taideharrastuksista ja taideasenteista sellaista kokonaiskuvaa, jota voitaisiin käyttää apuna etenkin ammatillisten oppilaitosten taidekasvatuksen kehitykseen. Tutkimus osoitti, että taideharrastusten ja taideasenteiden välillä on positiivinen yhteys. Mitä myönteisemmät yksilön taideasenteet ovat, sitä todennäköisemmin hän harrastaa taidetta. Voimakkaimmin tämä yhteys havaittiin tutkimuksessa kuvataiteen ja taidenäyttelyissä käynnin välillä.

Myös opetussuunnitelmista on tehty tutkimuksia. Apuli-Suuronen (1999) tutki väitöstutkimuksessaan Suomen ja Ruotsin lukiokoulujen kuvataiteen kirjoitettuja opetussuunnitelmia. Aineistona tutkija on käyttänyt kirjoitettuja opetussuunnitelmia, sekä niitä laajentavia tekstejä. Tutkimuksessaan Apuli-Suuronen pohti muun muassa eri opettamisen malleja, kuvataideopetukseen vaikuttavia historiallisia traditioita ja kuvataiteen integraatiota. Tutkimustulosten mukaan kuvataiteen asema sekä Suomessa, että Ruotsissa on heikko.

Apuli-Suuronen mainitsee tutkimuksessaan myös vieraskielisen opetussuunnitelman kääntämisen ja tutkimisen vaikeuksista.

Suomessa on tutkittu myös lasten suhtautumista taiteeseen. Tutkimuksessa tutkittiin 10–12 vuotta vanhojen oppilaiden haastatteluja, joissa he tarkastelivat eri taideteoksia. Tutkimuksen kohteena olivat lasten puhetavat, se kuinka he jäsentävät taidetta, taiteen tekemistä sekä omaa suhdettaan taiteeseen. Tutkimuksen tarkoitus on tehdä lasten puhetapoja näkyviksi, jotta lasten ajatus- ja toimintatapojen merkitystä voidaan miettiä taidekasvatuksen kannalta. Ajatuksena on suunnitella taideopetusta käyttäjän, eli lapsen näkökulmasta. Tämä onnistuu, kun lapsen ajatuksia kuunnellaan vakavasti. (Saarnivaara 1993.)

## **Tutkielmani rakenne**

Tutkielmani alussa kerron kuvataiteen opetuksesta alakoulusta, sekä lapsen kuvataiteellista kehityksestä kouluaikana. Jokainen lapsi on yksilö, mutta kuvataiteelliset taidot kehittyvät tutkijoiden mukaan samankaltaisten tasojen kautta. Olen varannut yhden luvun kuvataiteellisen itsetunnon ja minäkäsityksen käsitteiden avaamiseen. Lapsen käsityksellä itsestään kuvataiteentekijänä on merkitystä hänen toimimiselleen kuvataiteen parissa esimerkiksi alakoulun kuvataidetunneilla. Lisäksi olen pohtinut omassa luvussaan opettajan ja opetuksen mahdollisia vaikutuksia kuvataideopetuksen onnistumiseen. Kuvataide on siitä erityinen oppiaine, ettei siinä useinkaan käytetä oppikirjoja. Luovuus ja ideat lähtevät oppilaan itsensä sisältä. Tässä luvussa tuon esille minkäläisten asioiden kautta tätä oppilaiden taiteellista prosessia voi ohjata.

Koska tutkielmani on vertaileva tutkimus, käyn läpi myös Suomen ja Baden-Württembergin kuvataiteen opetussuunnitelmien samankaltaisuuksia ja eroja. Suomen ja Baden-Württembergin opetussuunnitelmat ovat erilaisia. Niiden vertailu auttaa ymmärtämään myös oman maamme opetussuunnitelman ja kuvataiteenopetuksen uudenaikaisessa valossa.

## 2 KUVATAIDE

Hosia (1988, 9) hahmottaa kuvataiteen käsitteelle kolme eri näkökulmaa. Kuvataidetta voidaan tarkastella kielellisenä käsitteenä, opetussuunnitelmina tai käytännön näkökulmasta. Kielellisenä käsitteenä kuvataide on vakiinnuttanut asemansa peruskoulun ja lukion oppiainanimikkeeksi, vaikka nimestä käydäänkin keskustelua (katso myös Räsänen 2008, 60, 70–72). Kuvataidetta voidaan myös rajata opetussuunnitelman kautta, jossa Savan (1981, 134) sekä Räsänen (2008, 117) mukaan sen tehtävänä on ollut palvella terapiatavoitteita ja toimia vastapainona teoria-aineille, eli lukuaineille.

Opetussuunnitelmissa kuvataide sijoittuu yhdessä musiikkikasvatuksen kanssa esteettisen kasvatuksen alle (Anttila & Juvonen 2002, 12). Hosian (1988, 11–12, 116; katso myös Efland 1990, 263) mukaan käytännön kuvataide saattaa erota paljonkin opetussuunnitelman laatijoiden tavoitteista. Opettajat pitävät Hosian mukaan opetussuunnitelmia liian sekavina ja niiden merkitys eri kouluissa on vaihteleva. Joidenkin koulujen opettajat eivät käytä opetussuunnitelmaa lainkaan omassa opetuksessaan. Oppilaiden oppimisen toteutumisen kannalta tärkeää onkin systemaattinen ja selkeä opetussuunnitelma.

Kuvataide kuuluu taidekasvatuksen alueeseen. Ruohotie (1976, 5) määrittelee tutkimuksessaan taidekasvatuksen olevan sitä opetusta, jota annetaan tietyissä yleissivistävän koulun oppiaineissa, esimerkiksi äidinkielessä, musiikissa, liikunnassa, käsitöissä ja kotitaloudessa. Räsänen (2008, 115) määrittelyn mukaan taidekasvatus on kasvatusta taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen.

Tässä työssä tarkoitan kuvataiteella peruskoulun ja lukion oppiainetta, jonka toteutukseen koulussa vaikuttavat sekä valtakunnallinen että koulukohtainen opetussuunnitelma sekä opettajakohtaiset käytännön asiat. Kuvataidekäsite voi laajentua myös omaehtoiseen taiteen tekemiseen sekä kokemiseen. Taidekasvatus kattaa kaiken taiteen opettamisen kentän, kouluissa ja taidelaitoksissa.

Puurula (1992, 25) mieltää taidekasvatuksen esteettiseksi kasvatukseksi. Hänen mukaansa taidekasvatus pyrkii kokonaisvaltaiseen persoonallisuuden kasvatukseen ja sillä on sosiaalinen ja yhteiskunnallinen perusluonne. Taidekasvatuksen tarpeellisuus on myös siinä, että kaikki eivät omaksu itsestään taitoja, joita tarvitaan taiteen ymmärtämiseksi.

Hosian (1988, 57) mukaan näyttää siltä, että kuvataiteen tunneilla oppilaan kokonaisvaltainen henkinen kehitys olisi tärkeämpää kuin kuvalliset tavoitteet. Tavoitteiden tärkeys vaihtelee muun muassa oppilaiden iän, elämäntilanteen ja harrastusten mukaan, eikä tämä tarkoita kuvataiteellisten asioiden väheksymistä. Laitisen (2003, 59) kokemuksen mukaan asiat, joita kuvataiteen tunneilla käsitellään ja jotka nousevat opetuksen aikana esille, riippuvat opettajasta, opetussuunnitelmasta ja opetuksen käytännöistä.

## **2.1 Kuvataiteen opetus alakoulussa**

Eisner (1972, 8–16; katso myös Eisner 2002, 9–12) pohtii, miksi taidetta tulisi opettaa. Syitä on monia. Hyvin rakennettu kasvatus auttaa oppilaita myöhemmin käyttämään heidän vapaa-aikaansa hyvällä tavalla. Taiteen käytöllä koulussa on myös terapeutin luonne. Lapset saavat tilaisuuden ilmaista itseään muillakin kuin sanojen avulla. Taide on itseilmaisun väline. Se myötävaikuttaa myös henkistä hyvinvointia. Taiteella on suuri merkitys luovan ajattelun kehitykselle. Luovan ajattelun tulisi olla lähtökohtana hyvälle kasvatukselliselle ohjelmalle. Taiteelliset tehtävät kehittävät hyvin myös akateemisten aineiden alueita, joten taide voisi toimia lähteenä muita aineita opetettaessa. Erityisesti pienille lapsille taiteen tekeminen on hyvä keino kehittää hienomekaniikkaa ja koordinaatiokykyä. Tärkeimpänä Eisner kokee, että taide auttaa meitä opastamalla meidät fantasian ja unen maailmaan. Myöskään Piironen (2006, 25) ei näe taidekasvatuksen ensisijaisen tehtävän olevan itse taiteen ymmärtäminen. Hänen näkemyksensä on, että taidekasvatus on tärkeä väline itsen ymmärtämisen kehittämiseen ja sitä kautta elämän ymmärtämiseen.

Kuvataideopetuksen laajimpana tavoitteena on länsimaissa usein kansalaisten kasvattaminen. Tavoitteissa näkyy usein kulttuuriset seikat, kuten demokratian arvot, ja näihin tavoitteisiin päästään hyväksymisen, suvaitsevaisuuden, ymmärryksen ja kunnioituksen avulla. Muita tavoitteita ovat muun muassa oppilaan sisäisen maailman ymmärtäminen, mielikuvituksen kehittäminen ja toisten näkökulman näkemään oppiminen. Tavoitteina ovat myös ongelmanratkaisun, ajattelutaitojen ja riskienottokyvyn kehittäminen. (Addison & Burgess 2003, 86.)

Syväharju (1970, 3) mainitsee tutkimuksensa alussa, että peruskoulussa samoja aineita opetetaan eri taitotasoa omaaville oppilaille. Oppilaiden kykyläsnä vaihtelevat esimerkiksi heidän harrastuneisuuden mukaan. Yksilölliset erot suurenevät ikävuosien kasvaessa. (Ryhmien heterogeenisyydestä katso myös Vesterinen 2008.) Eskelä Tuomisto (1988, 5) sekä Räsänen (2008, 36–54) huomauttavat, että jokaisen lapsen kuvataiteellinen kehitys kulkee eri tahdissa. Kuvallinen ilmaisu kehittyy esimerkiksi erilaisen motivaation seurauksena. Lasten yksilöllisiä kykyjä ei tule suoraan kyseenalaistaa.

## Tehtävät ja tekniikat

Kuvataideoppiaineessa on monta erilaista puolta. Britanniassa oppiaineen nimi onkin taide, askartelu ja muotoilu (art, craft and design) joka kuvaa koulutaiteen kolmea eri ulottuvuutta. Opettajien tulisi huomata, että nämä kolme puolta ovat toisistaan riippuvaiset. Usein kuvataidetunneilla tehdään ensin työ piirtämällä tai maalaamalla, toisella tunnilla askarrellaan jotain ja jos opettaja on kiltti, saatetaan lukuvuoden aikana tehdä pari muotoilutyötäkin. On kuitenkin tärkeää varmistaa, että lapset saavat tätä laajempaa käytännönkokemusta, joka on opetussuunnitelman mukaista. (Lancaster 1990, 3–4; katso myös Eisner 2002, 96–97.)

Alakoulussa taidevälineitä ei tarvitse olla suurta määrää. Välineiden pitäisi myös olla selkeitä, joita kaikki oppilaat voivat varmasti käyttää itse. Jotkin välineet ja laitteet saattavat vaatia enemmän ammattitaitoa opettajaltakin. Suuria ja kalliita laitteita hankittaessa kannattaa miettiä, onko niillä käyttöä myös tulevaisuudessa, vai jäävätkö ne yhden innostuneen opettajan käytettäväksi. (Lancaster 1990, 90–91.) Eri-ikäiset lapset suhtautuvat omiin piirroksiinsa eri tavoin. Siksi jokin työtapaa saattaa tuntua nuoremmista lapsista helpommalta kuin vanhemmista. (Eskelä Tuomisto 1982, 71.)

Lancasterin (1990, 13) mukaan lasten tulisi saada työskennellä vapaasti, ilman aikuisen alituista väliintuloa. Olisi hyvä antaa lapsille aikaa tutkia materiaalin käyttäytymistä rauhassa ja leikinomaisesti. Myös Seeskari (2006, 40) toivoo, että kuvataideopetuksen puitteet olisivat sellaiset, että lapsi voi luoda rauhassa omia kuviaan. Oppilaille tulisi myös tarjota laadukasta materiaalia, joka on tarpeen mukaan käytettävissä.

Usein oppilaiden työt laitetaan esille omaan luokkaan. Kuvataideopetuksessa töiden hyvä ja oikeaoppinen näytteillepano on tärkeää ja huomionarvoinen asia. Töitä ei saa ripustaa esille nopeasti ja huolimattomasti, vaan huolellisesti ja kunnioittavasti. Töiden esille laitta-

minen on tärkeää siksi, että se vaikuttaa luokan ilmapiiriin merkittävästi. Kun lasten omat työt ovat esillä arvostettuina ja hienovaraisesti käsiteltyinä, rikastavat ne luokassa käytävää opetusta ja oppimista. (Lancaster 1990, 91–92.)

Oppilaat näyttävät tarvitsevat tehtäviä, jotka he voivat ratkaista siinä onnistuen, jotta epäonnistumista opettajan ja luokkatovereiden silmissä ei tapahtuisi. Tästä näkökulmasta luokassa piirtämisellä on riskinsä. Mitä haastavampi tehtävä, sitä suurempi riski on oppilaalla epäonnistumiseen, ja sitä suurempi oppilaiden halu saada opettaja tekemään tehtävästä turvallisemman tuntuinen antamalla vinkkejä työn ratkaisuun tai muuttamalla sitä yksinkertaisemmaksi. (Hagreaves, Galton & Robinson 1989, 149.)

Lancaster (1990, 8; katso myös Anttila 2004, 330) kritisoi taiteen vähentyvää merkitystä ja taidetuntien katoa opetussuunnitelmissa. Taideaineet nähdään usein ajantäyttönä, joille jotkin opettajat eivät anna ollenkaan arvoa. Hänen mielestään opetuksen tulisi olla mielekästä, ja myös lapset ymmärtävät tärkeiden asioiden merkityksen ja heidän yrityksensä tehdä nämä asiat kasvaa.

### **Taidevierailut ja taiteesta keskusteleminen**

Perinteinen luokkahuone ei ole aina paras paikka taiteen tekemiselle. Kuvataidetunneilla on hyvä päästä välillä oman luokan ulkopuolelle. Vierailut pois arkisesta kouluympäristöstä toimii virikkeenä oppimiselle. Luokan ulkopuolisessa ympäristössä lapset ovat usein innokkaampia esittämään kysymyksiä ja oppimaan saamistaan vastauksista. Esimerkiksi paikalliset taidegalleriat ovat hyviä oppimisen apukeinoja ja niitä tulisi käyttää kuvataideopetuksessa hyväksi. Jotta taidekäynnit onnistuisivat, eivätkä jäisi pelkiksi ajantäyttämistä aktiviteeteiksi, tulee vierailut suunnitella ja toteuttaa hyvin. Taidekäyntejä varten oppilaita varten tulee olla opastus. (Lancaster 1990, 18, 108.) Myös Pirosen (2006, 25) tutkimuksesta käy ilmi taidevierailujen merkityksestä koulujen taidekasvatukseen. Taidevierailut ovat hyvää materiaalia keskusteluille. Keskustelut ovat tärkeitä taidekasvatuksellisia toimia, joissa lapset voivat käydä läpi oppimistilanteitaan.

Keskustelua ja töiden tarkastelua on hyvä tehdä myös oppitunneilla. Yhteisillä töidentarkasteluhetkillä voidaan vahvistaa lasten itsetuntoa ja taitoa oppia toisilta. Töiden tarkasteleminen on sosiaalinen oppimistilanne. Tehdyistä töistä keskusteleminen kehittää lapsen kielellisiä valmiuksia. Lapsi kokee palautteen saamisen huomionosoituksena. Tämä vahvistaa lapsen itseluottamusta ja nähdäksi tulemisen tarvetta. (Pentikäinen 2006, 32.)

Saarnivaara (1993, 101) pitää taiteesta puhumista tärkeänä kasvattajien ja lasten välillä. Lähtökohtana ei tosin saa olla eliitin ja taiteen asiantuntijoiden tulkinnat, vaan taiteen katsojan omille tulkinnoille tulee antaa merkitystä. Tämän välittämiseksi aikuisen olisi hyvä kertoa lapselle, että hänen taiteesta esittämänsä tulkinnat ovat hänen omia näkemyksiään. Lapsen olisi hyvä oppia, että asiantuntijoiden tekemä tulkinta on myös aina vain tulkintaa. Lapsen ja aikuisen olisi hyvä tutkia yhdessä eri taiteen traditioita sekä niistä eri aikoina tehtyjä tulkintoja.

Kuvataideopetuksen olisi Apuli-Suurosen (1999, 314–316) arvion mukaan aika uudistua. Tietoteknologian kehitys vaikuttaa taidekäsityksen hämärtymiseen, mutta kouluissa kuvataide nähdään vielä sen perinteisessä merkityksessä. Muualla yhteiskunnassa visuaalinen kulttuuri vaikuttaa yhä enemmän kuvallisen osaamisen merkitykseen. Ristiriitaisesti koulujen kuvataideopetus on viime vuosina vähentynyt. Kouluissa ympäristön visuaaliseen kulttuuriin siirtymistä ei ole huomioitu ja tekstin merkitys opetuksessa on paljon kuvia suurempi. Osittain myös tämän takia koulun ja oppilaan maailmankuvat poikkeavat toisistaan yhä useammin.

Myös Freedman (2003, 12) on kiinnittänyt huomionsa visuaalisen kulttuurin vahvistumiseen ja koulujen nykyisellään riittämättömään taideopetukseen. Globaali kulttuuri on muuttumassa nopeasti tekstillä kommunikoinnista kuvien kyllästämäksi. Tämän takia visuaalisen kulttuurin monimutkaisuuden oppimisesta on tulossa entistä tärkeämpää ihmisen kehitykselle, edellyttäen muutoksia taiteelta ja koulutukselta.

## **2.2 Lapsen kuvataiteellinen kehitys kouluiässä**

Lapsen taiteellinen kehitys ei ole automaattista seurausta hänen muusta kehittymisestään, vaan pikemminkin jatkuva prosessi, johon kaikki lapsen kokemukset taiteesta vaikuttavat. Lapsen kuvataiteelliset taidot ovat toiminto, joka pohjautuu hänen oppimiinsa asioihin (Eisner 1972, 105; 2002, 20–21, 111.) Myös Eskelä Tuomisto (1988, 5) sekä Räsänen (2008, 40–45) huomauttavat, ettei lasten yksilöllisiä kykyjä tule suoraan kyseenalaistaa. Kuvallinen itseilmaisu kehittyy esimerkiksi erilaisen motivaation seurauksena ja jokaisen lapsen kuvataiteellinen kehitys kulkeekin eri tahdissa.

Eri kulttuureissa elävät lapset tuottavat aluksi samankaltaisia kuvia, etenkin alakouluiässä. Hahmot lasten töissä ovat tällöin samankaltaisia. Kuvien samankaltaisuus vähenee lasten

tullessa vanhemmiksi. Tämä johtuu siitä, että kulttuurilla on suuri vaikutusvalta, joka vaikuttaa lasten töihin. Ympäristöllä on siis suuri vaikutus taiteelliseen oppimiseen. (Eisner 1972, 123; katso myös Räsänen 2008, 45.) Lapset pitävät taiteen tekemisestä ja oikeastaan jokaisella ihmisellä on sisäsyntyinen halu tehdä taidetta (Lancaster 1990, 6).

Parsonsin (1987) tutkimuksen tavoitteena oli saada selville, millä tavoin eri-ikäiset ihmiset puhuvat taiteesta ja katselemistaan eri tyyli-suuntien taideteoksista. Tulosten perusteella Parsons on kehittänyt neljä tasoa sen mukaan, kuinka kehittyntä ihmisen taiteentarkastelu on. Ihmisen näkemykset taiteesta muuttuvat ikäkausien mukaan. Parsonsin mukaan kuvien tulkinnantasot seuraavat toisiaan tietyssä järjestyksessä iän kasvaessa, vaikka eivät säännöllisesti ikäkausien mukaan. Pienimmät lapset arvioivat kuvaa sen mukaan, pitävätkö he siitä, mitä kuva esittää. Seuraavan tason lapset saavuttavat yleensä alakouluun mennessään. Silloin työn esittävyys on tärkeintä. Hyvä kuva on kaunis, realistinen ja taidokkaasti tehty. Kuvientulkintataso vaikuttaa myös siihen, kuinka ihminen kokee onnistuvansa omassa taiteen tekemisessään.

Myös Suomessa on tehty tutkimus siitä, kuinka lapset näkevät ja kokevat kuvataiteen. Saarnivaaran (1993) tutkimuksessa tutkittiin 10-12 vuoden ikäisten oppilaiden haastatteluja, joissa he tarkastelivat eri taideteoksia. Tutkimuksen kohteena olivat lasten puhettavat, kuinka he jäsensivät taidetta, taiteen tekemistä ja omaa suhdettaan näihin. Myös tässä tutkimuksessa selvisi, että kouluikäiset lapset pitävät eniten esittävästä taiteesta.

Lapsien kehittyessä myös heidän taiteen tekemisensä muuttuu. Lasten tapa piirtää kehittyy tiettyjen tasojen kautta, vaikka joskus tasolta toiselle siirtymistä on vaikea havaita. Nämä tasot seuraavat toisiaan tietyssä järjestyksessä, ja jokainen lapsi liikkuu tasolta toiselle omaan tahtiinsa. Tasot kulkevat joskus myös limittäin. (Lowenfeld & Brittain, 1975, 47–50; katso myös Eisner 2002, 93–147.)

Lowenfeld (Lowenfeld & Brittain, 1975, 48) on määrittänyt lapsen piirustustaidoille kuusi tasoa. Noin seitsemästä vuodesta yhdeksän vuoden ikään on lapsi piirustustaidoiltaan kolmannella, nimeltään skemaattisella, tasolla (Schematic Stage). Tässä iässä lapsi piirtää asioita, joita hän arkielämässään näkee ja kokee. Hän toistaa kuvissaan niitä muotoja, joita on tottunut tekemään, esimerkiksi toistaa kuvissaan ihmisen kuvaa sellaisena, kuin hän oppinut sen tyydyttävästi piirtämään. Tällä kolmannella piirtämisen tasolla lapsen töihin ilmestyy vain tälle tasolle tyypillinen piirre: lapsi järjestelee usein kuvassaan kaiken riviin paperin alareunaan piirtämälleen viivalle. Lapsi kehittää tiettyjä, varmoja ja turvallisia tapoja tehdä kuviaan.



Yhdeksän vuoden iässä lapsi alkaa olla tietoisempi itsestään ja kriittisempi töitään kohtaan. Yhdeksän vuoden iässä lapsi saavuttaa neljännen, heräilevän realismin (Dawning Realism) tason. Toverisuhteilla alkaa olla merkitystä myös kuvataiteen tekemisessä, eikä lapsi näytä töitään mielellään aikuisille. Lapsen kuvilla on yhä enemmänkin symbolinen kuin esittävä tarkoitus. Lapsen kuvat ovat entistä yksityiskohtaisempia ja pienempiä. Kuvat eivät ole enää sijoitettuna pelkästään paperin alareunan viivalla. Neljäs taso jatkuu yhteentoista tai kahteentoista ikävuoteen asti. Viidennellä tasolla nuoren itsekriittisyys omia töitään kohtaan jatkuu ja kasvaa. Työt ovat pikkutarkkoja ja nuori alkaa käyttää värejä taitavammin. Joillakin yksilöillä kuvataiteellinen kehitys pysähtyy tälle viidennelle tasolle, jolla kuvataiteen taidot säilyvät läpi aikuisuuden. Kuvataiteesta kiinnostuneet ja taitojansa tietoisesti kehittävät nuoret voivat kehittää kuvataidetaitojaan edelleen. (Lowenfeld & Brittain 1975, 49–50.)

Räsänen (2008, 40–45) kritisoi ikäkausimalleihin perustuvaa käsitystä lapsen kuvallisesta kehityksestä. Hänen näkemyksensä mukaan tämä saattaa johtaa opettajakeskeiseen opetukseen, ja nämä ikävaiheteoriat ovat nykyisin vähemmän käytettyjä. Hänen mukaansa lapsen kuvallinen kehitystä voidaan tarkastella ikäkausien lisäksi myös hänen persoonallisuutensa kautta. Tietyt kehitystekijät tulisi ottaa huomioon etenkin pienten lasten opetuksessa. Lasten kuvia tulisi kuitenkin tarkastella ikäkauden lisäksi myös sukupuolen ja lapsen koko persoonallisuuden näkökulmasta. Lisäksi lapsen sosiaaliset suhteet vaikuttavat hänen kuvalliseen kehitykseensä. Median kuvat, sekä luokkatoverien ja sisarusten tekemät kuvat vaikuttavat lapsen kuvallisiin taitoihin. Visuaalisen kulttuurin huomioiminen lapsen kuvallisessa kehityksessä on tärkeää.

Lapset piirtävät usein kuvia niistä asioista, jotka ovat heille kaikkein tärkeimpiä. Kouluikäisten lasten yleisin aihe piirroksissa on ihmismuodot. (Eisner 1972, 123. Katso myös Räsänen 2008, 45.) Kouluikäiset lapset ovat tietoisia siitä, että heidän piirtämiensä kuvien tulisi esittää jotakin tunnistettavasti. He valitsevat usein sovinnaisia ja tyylieltyjä keinoja piirtämiseen, jolloin heidän kuvaamistaan objekteista tulee usein toistensa kopioita. Lapset haluavat esimerkiksi lisätä piirroksensa elementtejä, jotka tekevät siitä tunnistettavan, vaikka ottaisivat mallia asiasta, jossa tätä kohtaa ei ole. (Eisner 1972, 123; 2002, 16; Cox 1989, 48–49.) Lowenfeldin ja Brittainin (1975, 51) käsityksen mukaan tämä ei johdu siitä, ettei lapsi osaisi piirtää teoksesta näköistä. Luultavasti lapset ovat kuitenkin tyytyväisiä tähän omaan tyyliinsä kuvata asioita.

Lancasterin (1990,14) mukaan lasten kehittyessä heille kasvaa entistä kriittisempi itsetietoisuus ja he huomaavat, etteivät heidän taideteoksensa vastaa todellista mallia. Lapsilla on suuri tarve menestyä ja siksi halu osallistua tehtäväkeskeisiin töihin lisääntyy. He alkavat etsiä aikuisten tasoista laatua etenkin esineiden piirtämisessä ja maalaamisessa. Tätä lasten halua voidaan vahvistaa keskittymällä luonnon tai ihmisten tekemien aiheiden kopiointiin, tarkasteluun ja pikkutarkkaan piirtämiseen. Tällaisella työskentelyllä voi olla negatiivisia, tai positiivisia puolia. Tarkka kopiointityö vaatii todella paljon taitoja. Niiden tekeminen kehittää kuitenkin samalla ajattelu- ja piirtämistaitoja. Työ myös yhdistää tietoja eri tieteenaloilta, kuten matematiikasta ja luonnontieteistä.

Lapset ovat usein tyytymättömiä omiin kuvataiteellisiin töihinsä, etenkin yhdeksästä ikävuodesta eteenpäin ja tämä saattaa lamauttaa heidän intoaan. Tällaiset kokemukset voivat myöhemmin aiheuttaa kokemuksen siitä, ettei osaa piirtää ja häpeän tunteen. Piirtämään opettamisella voitaisiin todennäköisesti ehkäistä tällaista tapahtumasta. (Cox 1989, 44.) Työn sisältö ja lopputulos alkavat saada yhä suurempia vaatimuksia lapsen kasvaessa. Lapset ottavat mallia etenkin toisilta lapsilta, he seuraavat muiden työskentelyä ja jakavat vaikutteita toinen toisilleen. Lapset kommentoivat usein toistensa töitä, sekä kysyvät lupaa matkia niitä. Työn tekijä kokee tällaisen kysymyksen usein positiivisena, koska se kertoo siitä, että hän on tehnyt jotain toistettavan arvoista. Myös ympäristön kuvat ja media vaikuttavat lasten taiteeseen. (Pentikäinen 2006, 30–32.) Lowendfeldin ja Brittainin (1975, 50) mukaan lapsen piirtämiseen vaikuttaa ympäristön lisäksi myös käytössä olevat taidevälineet. Erilaisia piirtämiseen käytettäviä välineitä käyttävät lapset piirtävät erilaisia kuvia. Etenkin kouluissa olisi kiinnitettävä huomio siihen, että käytettävät materiaalit ja tuotettavat tehtävät sopivat yhteen (Eisner 2002, 237).

Saarnivaara (1993, 3) arvioi, että kymmenen ikäinen lapsi tietää jo, kuinka vaikea on tehdä näköisiä töitä, sekä osaa arvioida omaa taitotasoaan usein realistisesti. Siksi lapsi saattaa arvostaa töitä, joita hän ei osaisi oman arvionsa mukaan itse tehdä. Tällaisen teoksen ei ole pakko olla realistinen, toisaalta hyvin abstraktit maalaukset näyttävät lapsista usein siltä, että hän osaisi tehdä samanlaisen.

Länsimaisessa kulttuurissa yhdeksännen ikävuoden jälkeen lapsi alkaa ottaa muiden mielipiteet ja yleiset normit töidensä lähtökohdiksi. He arvioivat omaa ja muiden töitä miettien, miten muut sen näkisivät. Lapset haluavat myös tehdä töistään esittäviä, niin että katsoja näkee heti, mitä työssä on kuvattu. Tämän takia lapset alkavat muuttua entistä kriittisemmiksi omia töitään kohtaan. He tajuaavat, etteivät heidän yrityksensä voi saavuttaa niille asetettuja tavoitteita. He ovat vähemmän ylpeitä töistään mutta pikkutarkempia, ja käyttä-

vät usein pyyhekumia pyyhkiäkseen kynän jälkeä pois. Tässä ikävaiheessa lapset tarvitsivat esimerkkiä siitä, kuinka piirtää. (Cox 1989, 51.)

Taide voi antaa joillekin teoria-aineissa heikommin menestyville oppilaille mahdollisuuden menestyä ja olla hyviä. Menestyminen on tärkeää kehityksen kannalta, ja sen takia olisikin mielenkiintoista tutkia kuinka oppimisvaikeuksia omaavien lapsien muiden aineiden oppimiseen voitaisiin vaikuttaa heidän kuvataiteellisten taitojen avulla. (Lancaster 1990, 9–10.) Eisnerin (1972, 124) mukaan piirustustaidot lopettavat kehittymisensä usein aikuistumisen kynnyksellä. Monimutkaiset taidot kuten piirtäminen ja muotoilu eivät kehity itsestään. Ne vaativat ohjausta ja paneutumista. Moni aikuinen on kuvataiteellisilta taidoiltaan 14–15 ikäisten tasolla.

### 3 KUVATAITEELLINEN ITSETUNTO JA MINÄKÄSITYS

#### 3.1 Itsetunto ja minäkäsitys käsitteinä

Käsitteistö, jota yksilön minää määriteltäessä käytetään, on moninainen ja sekava. Eri tutkijat käyttävät eri termejä ja ovat keskenään eri mieltä siitä, mitä nämä termit oikeastaan edes tarkoittavat. Persoonallisuutta, minäkuvaa, minää, identiteettiä, minäkäsitystä, itsetuntoa, itsearvostusta, itsevarmuutta, itsensä tiedostamista ja itseluottamusta on pidetty sekä erillisinä käsitteinä että toistensa synonyymeinä. (Aho 1997, 21.) Minäkäsitystä ja itsetuntoa käytetään etenkin arkikielessä usein toisiaan vastaavina (Viljamaa 2006, 12). Tässä tutkielmassani käytän termiä minäkäsitys merkitsemään ihmisen omaa tietoista kokemusta omasta itsestään. Termillä itsetunto tarkoitan sitä, miten hyväksi ihminen itsensä kokee.

Termiä itsetunto (self-concept) käytetään usein viitatessa niihin yksilön kognitiivisiin rakenteisiin, jotka syntyvät yksilön käsityksistä omasta itsestään (McDavid & Harari 1968, 157). Itsetunto syntyy siitä, kuinka paljon hyviä ominaisuuksia ihminen itsessään näkee. Itsetunto on yksilön tunne siitä, että hän on hyvä. Itsetunto on elämänsä näkemistä arvokkaana ja ainutkertaisena ja kykyä arvostaa muita ihmisiä. Hyvän itsetunnon omaava ihminen tuntee oman arvonsa, mutta ymmärtää, ettei hän ole ainoa, joka osaa tai jota tulee arvostaa. Itsetunniltaan hyvä ihminen pystyy osoittamaan itsenäisyyttä oman elämänsä ratkaisuissa ja pystyy tekemään ratkaisuja riippumatta toisten mielipiteistä. Ihminen, jolla on hyvä itsetunto, pystyy elämään elämänsä niin kuin itse haluaa. Hyvä itsetunto puolustaa ihmistä pettymyksiä vastaan. Ihminen kestää pettymykset ja epäonnistumiset ilman, että itsetunto vaurioituu, jos hänellä on hyvä itsetunto suojaamassa. Tällöin ihminen osaa itesyytösten sijasta pohtia, miten välttää epäonnistuminen seuraavalla kerralla. (Keltikangas-Järvinen 1994, 17–23, 28.)

Minäkäsitys liittyy vahvasti itsetuntoon. Kun minäkäsitys on voittopuolisesti positiivinen, sekä todenmukainen, on ihmisen itsetunto hyvä, ja päinvastoin negatiivisen minäkäsityksen omaavan ihmisen itsetunto on huono. Hyvän itsetunnon omaava ihminen tunnistaa omat vahvuutensa sekä heikkoutensa ja osaa elää tasapainossa niiden kanssa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 17.) Vuorinen rajaa minäkäsityksen tarkoittamaan ihmisen tietoista minäkokemusta, itseyyttä, eli sitä minuuden tasoa, jolla ihminen ajattelee ja arvioi itseään (1997, 50). Minäkäsitys on yksilön jäsentynyt kuva omasta itsestä, ja se sisältää menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden kokemukset ja havainnot. Niihin liittyvät myös arvot, asenteet, ihanteet ja tunteet. (Aho 1997, 23.) Minäkäsityksen muodostuminen tapahtuu sosiaalisten tilanteiden sekä muiden kokemusten perusteella (Eskelinen 1981, 6; Vuorinen 1997, 51).

Koulunkäynnin alkaessa oppilaiden minäkäsitys on varsin positiivinen. Se muuttuu kuitenkin hieman negatiivisemmaksi kouluvuosien aikana. Arviointikyvyn kehittyminen, kotiympäristöstä kouluympäristöön siirtyminen, opetus, uudet vuorovaikutussuhteet, sosiaalinen vertailu ja kehityspsykologiset tekijät saattavat kaikki vaikuttaa oppilaan minäkäsityksen muuttumiseen. (Aho 1993, 56–57.) Sosiaaliset kokemukset ovat tärkeitä vaikuttajia minäkäsitykseen ja koulukokemukset tulkitaankin niihin liittyvänä. Usein tiedollisetkin onnistumisen ja epäonnistumisen hetket tapahtuvat oppitunnilla opettajan ja luokkatovereiden läsnä ollessa. Jos lapsi oppii käyttämään sopivia defenssimekanismeja epäonnistumistilanteissa, voivat ne auttaa positiivisen minäkäsityksen säilymisessä. (Eskelinen 1981, 14.) Keltikangas-Järvisen (1994, 118) mukaan minäkäsityksen kehittymisen lopputuloksena on pysyvä minuuden tunne. Onnistunut lopputulos on, kun ihminen löytää tasapainon ja onnellisuuden ja ottaa toiset huomioon.

### **3.2 Kuvataiteellisen itsetunnon ja minäkäsityksen kehitys**

Tässä tutkielmassani määrittelen kuvataiteellisen minäkäsityksen ja itsetunnon niihin minäkäsityksen ja itsetunnon osa-alueisiin, joihin kuvataide vaikuttaa. Esimerkki hyvästä kuvataiteellisesta itsetunnosta on, jos ihminen tuntee olevansa hyvä kuvataiteessa, tai ajattelee osaavansa piirtää hyvin. Kun ihmisen kuvataiteellinen minäkäsitys on hyvä, toimii hän mielellään kuvataiteen parissa.

Kuvataiteen ja taidekasvatuksen prosessointien lähtökohdat ovat minässä, itsessä suhteessa muihin ja maailmaan. Jokaisessa kuvassa, jonka teemme, on osia meistä itses-

tämme. (Strömberg 2006, 61–62.) Voisi jopa ajatella, että taidetta luodaan samalla tavalla kuin minäkäsitys tiedostamattomasti rakentuu.

Läpi ihmisen kulttuurihistorian, taiteen tarkoitus ja tehtävä on ollut ja edelleenkin on totuuden rakentaminen. Taiteen opetuksen avulla saatetaan oppilas ymmärtämään niitä sosiaalisia ja kulttuurisia maailmoja, joissa he elävät. Kun oppilas kohtaa maailman taiteen välineiden avulla, tulee hänen muodostaa myös omia kokemuksia. (Efland, Freedman & Stuhr 1998, 86–88.) Kun oppilas tekee kuvaa, hän tulkitsee kokemuksiaan maailmasta, ympäristöstä ja kuvamaailmastaan, sekä luo itse kuvallaan uusia merkityksiä. Samalla hän etsii omaa paikkaansa ja identiteettiään yhteisössä. Sekä taiteen tekeminen, että itsensä löytäminen edellyttävät mielikuvitusta. (Laitinen 2003, 105, 151.)

Pohjakallion (2005, 168) mukaan kaveripiirissä voi pärjätä ja saavuttaa arvostusta piirtämistaidolla ja kuvia tekemällä. Kuvilla on erityistä lumovoimaa. Ne vaikuttavat myös ihmisten tapaan jäsentää todellisuutta ja todellisuutta voi jäsentää tekemällä kuvia. Laitisen (2003, 93, 151) tutkimuksessa käy ilmi, että kuvan tekemisessä onnistuminen tai epäonnistuminen vaikuttaa itsetuntoon. Oppilaan arviot heidän omista kuvistaan liittyvät heidän käsityksiinsä omista kuvaamisen kyvyistä. Oppilaille on usein varma käsitys siitä, ovatko heidän tekemänsä kuvat hyviä vai huonoja. Heidän aiemmat käsityksensä siitä, millainen on hyvä kuva, ohjaavat myös ajatuksia siitä, millainen oman kuvan tulisi olla, jotta se olisi toivottava ja hyväksyttävä. Usein käsitys onnistumisesta liittyy hyvään tekniikan hallintaan.

Laitinen (2003, 192–193) selittää, että oppilaalla kuvan tekemisen tavoite on tehdä sillä vaikutus muihin. Opettajalta ja tovereilta saatu palaute omasta kuvataiteen työstä vaikuttaa paljon oppilaan kuvaan omasta itsestään. Oppilaiden itsetunto kuvallisessa toiminnassa saattaa olla melko alhainen. Kuvataideopetuksen yksi haaste onkin, kuinka oppilaan itsetuntoa voidaan vahvistaa, etenkin ettei itsetunnon heikkous estäisi syventymistä taiteelliseen oppimisprosessiin. Itseluottamuksen puute saattaa johtaa epäonnistumisten välttämiseen. Koulu ei anna oppilaille valmiuksia luottaa toisten ihmisten tukeen. Kuvataiteen opettamisessa tulisikin kiinnittää huomiota erilaisiin oppimisen esteisiin. Ilmapiirin ja tehtävien tavoitteilla voidaan saada oppilaat luottamaan siihen, että heillä on mahdollisuus kokeilla ja epäonnistua.

Myös Ruokonen (2006, 15) on samaa mieltä kuvataideopetuksen ilmapiirin merkityksestä lapsen kehitykselle. Kuvataideopetuksen ilmapiirin tulisi olla aito, turvallinen, hyväksyvä ja johdonmukainen. Opettajan merkitys lapsen minäkuvan ja itsetunnon kehitykselle on suu-

ri. Aito ja läheinen vuorovaikutus auttaa lasta rakentamaan positiivista minäkuvaa ja itsetuntoa.

Oppilaan omalla toveripiirillä on suuri vaikutus etenkin nuoruusiän identiteetin etsinnässä. Omahenkinen ryhmä, joka on kiinnostunut samoista asioista kuin nuori itse, vaikuttaa nuoren maailmankuvan muotoutumiseen. Yhteiset taiteelliset suuntautumiset ja harrastukset voivat osaltaan vaikuttaa tällaisen ryhmän muodostumiseen. Koululla saattaa myös olla merkitystä ryhmien muotoutumisessa. (Laitinen 2003, 167–168.)

Kuvataide toimii lapsen kasvun ja kehityksen tukena. Taidekasvatus on yksi lapsen kokonaispersoonallisuuden kehityksen väline. Se tukee lapsen fyysistä kasvua, vahvistaa sosiaalista, emotionaalista kasvua ja kognitiivisia taitoja. Lapsen itsetunto ja itseilmaisu kehittyvät tekemisen ja onnistumisen kokemuksien myötä. Epäonnistumiset ja niiden voittaminen ja tunteiden hallinta antaa lapselle uskoa omiin kykyihinsä. Kuvien avulla lapsi voi myös ilmaista asioita, joita hänen on sanallisesti vaikeampi ilmaista. Taiteellinen toiminta edistää myös vuorovaikutusta ja kommunikointia. Parhaimmillaan taiteelliset oppimistilanteet ovat erittäin sosiaalisia. (Pentikäinen 2006, 31–33.)

Kuvataide voi myös antaa oppilaille mahdollisuuden muuttaa minuuttaan erilaisten maskeeraus ja lavastustehtävien tai kuvanmuokkauksen avulla. Kuvataide voi selventää nuorten minäkäsitystä tai sillä voidaan leikkiä. Kuvia voidaan tehdä omasta itsestä sellaisena, kuin nyt on, sellaisena kuin haluaisi olla, sellaisena kun näkee itsensä tulevaisuudessa tai kauhuversiona. Oma minuus on kuvataiteessa tärkeä aihe käsiteltäväksi. Nuorilla on tarve käsitellä nykyisyyden lisäksi myös tulevaisuutta. (Strömberg 2006, 64–67)

Taide auttaa meitä huomaamaan maailman ympärillämme, avaa maailmasta puolia, joita emme ole aiemmin tietoisesti osanneet nähdä. Taide antaa mielikuvitukselle luvan sitoutua uusien mahdollisuuksien tutkimiseen. Taiteen tekeminen on osa elämää ja sen avulla ihminen luo maailmaansa. Taide on myös väline oman sisäisen maisemamme tutkimiseen. Kun taide liikuttaa meitä aidosti, me opimme, mitä oikein pystymmekään kokemaan. Taiteen avulla pystymme piirtämään emotionaaliselle itsellemme ääriviivat. (Eisner 2002, 10–11; Laitinen 2003, 104.) Taide saa meidät tiedostamaan oman itsemme. Mitä me voimme olla, mitä muut ovat, kuka minä oikeasti olen? Voiko taiteen kokemisella ja tekemisellä olla yhteyksiä minäkäsityksemme ja itsetuntomme rakentumiselle?

Kuvataidetta on käytetty jo pitkään yhtenä terapiamuotona. Kauppinen ja Wilson (1981, 31, 117) pitivät etenkin 1950-lukua aikana, jolloin taiteen opetuksen tavoitteena oli itseil-

maisuu ja tunne-elämän ilmentäminen. Jo pienetkin esteettisen kokemuksen poikaset voidaan kokea terapeuttisina ja parantavina ja kuvataiteen opetusohjelmia voidaan hyödyntää myös terapiassa. Taideteosten tarkastelu auttaa lapsia havainnoimaan elämänpiiriään ja laajentamaan mielikuvitusta. Kuvien tekeminen taas on ainutlaatuinen tapa kommunikoida, mitä muut kommunikointikanavat tai muodot eivät pysty korvaamaan. Suunnitellulla kuvataiteen opetusohjelmalla voidaan auttaa lapsia muodostamaan myönteisiä asenteita tovereitaan ja opiskeluaan kohtaan ja auttaa heitä hyväksymään oma itsensä.

Kuvataide on ollut pitkään koulussa ainoa oppiaine, jonka opetussuunnitelman lähtökohdaksi on oppilaan minuuden rakentaminen. Kuvataiteen arvoa nostaa sen korostama yksilöllisyys koulutyössä. (Apuli-Suuronen 1999, 280.) Kun oppilaalla on vapaus ilmaista itseään hyvässä ilmapiirissä, kasvaa oppilaalle luottamus siihen, että hänellä on lupa ilmaista erilaisia asioita. Hyvä taideopettaminen saattaa johtaa minän rakentumiseen ja rikastumiseen. Oppilaan oma käsitys omasta itsestään kuvan tekijänä ja hänen käsityksensä muiden esittämästä arvostuksesta heidän kuviaan kohtaan rakentaa oppilaan kuvaa itsestä ja hänen itsetuntoaan. (Laitinen 2003, 184–185.) Eli positiivisella toveripalautteella ja omasta mielestä onnistuneen kuvan tekemisellä voi olla yhteyksiä oppilaan minäkäsityksen ja itsetunnon hyvään rakentumiseen ja päinvastoin.



## 4 OPETUKSEN JA OPETTAJAN VAIKUTUS KUVATAITEEN OPETUKSESSA

Taiteellinen oppiminen ei seuraa automaattisesti lapsen muun kehityksen mukana. Lapsen taiteellisia kykyjä voidaan kehittää ohjauksen avulla. (Eisner 1972, 66; 2002, 111.) Koska lapsien taiteelliset kyvyt eivät kehity itsestään, on koulujen antamalla kuvataidekasvatuksella suuri rooli.

Opettaja voi auttaa oppilasta rakentamaan positiivista minäkäsitystä ja itsetuntoa. Oppilaan ja opettajan vuorovaikutuksen tulee olla aito, ja läheisyyden tunnetta tulee vaalia. Kun ryhmän tunneilmasto on aito, turvallinen, hyväksyvä ja johdonmukainen, muodostaa se perustan lapsien tunne-elämien tasapainoiselle kehitykselle. (Ruokonen 2006, 15.)

Opettajilla on vastuu huomioida opetuksessaan Eisnerin (1972, 65; katso myös Eisner 2002) erottelemat taiteen kolme eri puolta: tuottava, arvioiva ja kulttuurillinen. Riippuen taiteen roolissa kasvatuksen kentällä ja opettajista, on näillä eri puolia painotettu vuosien aikana eri tavoin. Anttilan ja Juvosen (2002, 61) mukaan opettajan suhtautuminen oppilaaseen on tärkeää, koska se vaikuttaa etenkin oppitunnin tunnelmaan ja oppimisilmapiiriin.

### 4.1 Tehtävät ja tekniikat alakoulun kuvataideopetuksessa

Koska yksi kuvataideopetuksen tehtävistä on kasvattaa oppilaista kunnan kansalaisia (Addison & Burgress 2003, 86), käydään kuvataidekasvatuksen kentällä keskustelua siitä, kuinka tätä voitaisiin myötävaikuttaa opetuksella. Hickman (2003, 85) ehdottaa, että opettajien tulisi miettiä perinteisten kuvataiteen tehtävien lisäksi tapoja ulottaa tehtäviä laajempaan kasvatukselliseen kuvaan. Erilaisilla tehtävillä voidaan kouluttaa oppilaita esimerkiksi kansalaisiksi, jotka osaavat myötävaikuttaa yhteiskuntaan. Myös yhteiskunnassa vallitse-

villa taidekäsityksillä on vaikutusta kuvataiteen opetukseen koulussa (Apuli-Suuronen 1999, 165).

Opettajat jättävät usein vaikeiksi kokemansa aiheet käsittelemättä. Näin on esimerkiksi opetussuunnitelman mainitseman nykytaiteen kanssa. Opettajat jättävät aiheen usein kokonaan käsittelemättä, koska vanhaa, realistista taidetta on helpompi lähestyä. (Piironen 2006, 23.) Lapsen arkielämän tulisi olla taidekasvatuksen perustana, koska lapsen arkinen ympäristö on täynnä esteettisiä vaikutteita. Ympäriällä oleva arkkitehtuuri, kotiin tehtävät hankinnat ja sisustus antavat kaikki malleja lapselle. Aikuisten tekemät valinnat arjessa osoittavat lapselle, mikä on arvokasta ja tavoiteltavaa. (Mäkinen 2006, 66.)

Eisner (1972, 24, 216; 2002, 96–97) arvioi, että yksi taiteen opettamisessa vaadittava taito on nähdä, milloin oppilas tarvitsee tukea tekniikan käytössä ja milloin työn esteettiset seikat tarvitsevat huomiota. Taitoa tarvitaan myös siinä, miten paljon tuetaan, miten paljon oppilaan työtä voidaan suunnata ja millaisella painotuksella sekä kuinka suhtautua yksittäiseen oppilaaseen. Lapset tarvitsevat aikaa tutustua eri materiaaleihin. Opettajan olisi hyvä antaa lapsille aikaa kehittää taitojaan materiaalien kanssa, jotta oppilaat saisivat työskentelyynsä itsevarmuutta. Usein opettajat opettavat tunneillaan useista eri materiaaleista, mikä hankaloittaa oppilaita saamaan varmuutta työskentelyynsä. Useat materiaalit, kuten vesivärit, vaativat käyttäjältään paljon kokemusta ja taitoa (Eisner 2002, 14–15).

Toisinaan opettajan tehtävä on näyttää itse oppilaille esimerkkejä taitojen ja tekniikoiden käytöstä. Nämä tilanteet ovat usein seurausta jostakin oppilaiden kokemasta ongelmasta. Korostamalla tarvikkeiden oikeaa ja taitavaa käyttöä, voi opettaja auttaa oppilaita ratkaisemaan heidän töissään kohtaamiaan ongelmia. (Lancaster 1990, 139.)

Seeskari (2006, 49) esittää yhtenä näkökulmana, että lapsen tekemään kuvataiteelliseen prosessiin ei puututtaisi liikaa menetelmien opettamisella. Lapselle on kuitenkin tärkeää, että aikuinen on kiinnostunut hänen tuotoksistaan. Toisen näkökulman esittää Eskelä Tuomisto (1982, 34) jonka mukaan opettajan tulee antaa oppilaalle tarpeeksi neuvoja tekniikasta, eikä epäröidä lapsen työprosessiin puuttumista. Opettajan ei tule kuitenkaan puuttua oppilaan työn sisältöön ja omiin ideoihin, koska tämä voi horjuttaa oppilaan luottamusta omaan työhönsä.

## 4.2 Alakoulun kuvataiteenopettajien koulutus

Kuvataiteen opettaja on Apuli-Suurosen (1999, 254) määritelmän mukaan kuvan lukemiseen ja viestintään erikoistunut henkilö. He ovat opettajia, joilla on monipuolinen kuvallinen koulutus ja jotka kykenevät vastaamaan visuaalisen kulttuurin haasteisiin. Koulutuksessa olisi hyvä, että heidän ammattitaitonsa pystyttäisiin hyödyntämään opetuksessa.

Kuvataidekasvatuksen alalla käydään kiivasta keskustelua siitä, millainen opettaja on pätevin opettamaan kuvataidetta alakoulussa. Jako on muodostunut luokanopettajien ja kuvataiteeseen erikoistuneiden aineopettajien välille. Eisnerin (1972, 25) näkemys on, että molemmilla opettajatyypeillä on kuvataiteen opetuksessa etunsa. Luokanopettajalla on paremmat asemat työskennellä lasten kanssa taiteen parissa, koska hän näkee lapsen taidot laajemmassa mittakaavassa. Tästä on hyötyä joitakin opetussuunnitelman osia tarkasteltaessa. Kuvataiteen opetuksessa opettajalla täytyy olla kuitenkin aiheesta hyvät tiedot ja taidot. Esimerkiksi luokanopettajakoulutukseen usein kuuluvat pari kuvataiteen kurssia ovat vähäiset kuvataiteen opettamiseen vaadittavan taiteellisen pätevyyden saavuttamiseksi. Luokanopettajilla on työssään paljon hallittavia asioita.

Alakoulun opettajilla on mielenkiintoinen tehtävä seurata opetussuunnitelmaa samalla kun opettavat. Tämä edellyttää tietoa siitä, kuinka lapset oppivat. Lisäksi opettajan on osoitettava mielenkiintoa ja omattava tietoa monista erilaisista kouluaineista. Monilla opettajilla on vähän tai ei ollenkaan kokemusta taiteesta, johon kuuluu myös muotoilu ja taiteen tekeminen itse. Opettajaopiskelijoilla on usein vähäiset mahdollisuudet keskittyä taiteisiin opintojensa aikana. Toisaalta kuvataite oppiaineena sisältää laajasti käytännön töitä, joissa opettajilta vaaditaan tietoa materiaaleista, välineistä, tarvikkeista, säilytyksestä, taitojen opetuksesta, taiteellisesta tuotannosta, töiden esittelystä sekä arvioimisesta. Kaikki nämä ovat taitoja, jotka saavutetaan parhaiten pidemmän aikaisella sitoutumisella ja kokeiluilla luokkatyöskentelyssä lasten kanssa. (Lancaster 1990, 6.)

Kuvataiteen integrointi muiden aineiden kanssa on Apuli-Suurosen (1999, 244, 250) mukaan helpompaa, kun luokalla on yksi pysyvä luokanopettaja, joka vastaa kaikista opetetavista aineista. Aineopettajien tuntijakojärjestelmällä integroiminen on vaikeampi toteuttaa. Kuvataiteen asema kouluissa on heikolla pohjalla. Kun oppiaineen status on heikko, alkaa sen opettamiseen liittyä monenlaisia ongelmia. Esimerkiksi päteviä opettajia saattaa olla hankala löytää, jos kuvataiteella ei ole kouluissa useampia tunteja. Jos taideaineita voi opettaa kuka opettaja vain, on sillä vaikutusta sekä opetuksen laatuun, sekä siihen miten oppilaat jatkossa valitsevat näitä aineita. Anttila (2004, 330) mainitsee luokanopetta-

jien koulutuslaitoksissa annettavan taidekasvatuksen opintoviikkomäärien vähentyneen paljon viime vuosien kuluessa.

Jos koululta ei löydy tarpeeksi osaavia kuvataideopettajia, voidaan Lancasterin (1990, 80) ehdotuksen mukaisesti koululle valita yksi henkilö vastaamaan kuvataiteen eri puolista. Tällainen menetelmä toimii jo joissakin kouluissa. Näissä kouluissa tietylle opettajalle annetaan enemmän taiteellista vastuuta, yleensä henkilölle, jolla on enemmän taiteellista kokemusta. Hänellä saattaa olla valta suunnitella koko koulun taideaineet. Muut opettajat voivat tulla kysymään häneltä neuvoja. Tämä henkilö voi myös esimerkiksi pitää koulun henkilökunnalle lyhyitä kursseja taiteen materiaaleista tai taidoista sekä esittää uusia ideoita ja taitoja. Hän voi myös osallistua oppitunneille auttamaan ja hän voi pitää yleisesti huolta koulun taidevälineistä. Hänen vastuullaan saattaa olla myös töiden näytteille asettaminen ja hän voi organisoida vierailuja taidegallerioihin ja muihin taidepaikkoihin koulun ulkopuolella.

### 4.3 Opettajan vaikutus

Tärkeämpää kuin kuvataideopettajan koulutus, on kuitenkin usein hänen asenteensa opettamaansa ainetta kohtaan. Apuli-Suuronen (1999, 251) toteaa, että opettaja tarvitsee taitoja ja kiinnostusta pystyäkseen opettamaan taideaineita tasokkaasti. Innottomasta opetuksesta saattaa seurata se, että oppilaat menettävät oman kiinnostuksensa ainetta kohtaan, eivätkä halua valita taideaineita jatkossa enää vapaaehtoisesti. Myös muiden opettajien mielipiteet taideaineista ja koulun yleinen ilmapiiri vaikuttavat oppilaiden näkemyskykyyn ja suhtautumiseen taideaineisiin, koska lapset ja nuoret usein ottavat vaikutteita ympäriltään.

Hosia (1988, 12) mainitsee, että kuvataiteen opetus vaihtelee suuresti opettajan persoonan, arvostusten ja näkemysten mukaan. Oppilaiden tuotoksia voidaan pyrkiä muovamaan ammattitaiteilijoiden tuottamien kuvien suuntaan, tai oppilaan töitä voidaan arvostaa sellaisinaan niin suuresti, että turhaa ohjausta vältellään. Kuvataideopettaja voi myös painottaa opetuksessaan eri osa-alueita, kuten viestintää, itseilmaisua tai kriittisyyden oppimista.

Laitisen (2003, 59) mukaan opettajan taidekäsityksen eroilla verrattuna oppilaiden omiin taidekäsityksiin on olennaista opetuksen kannalta. Taidekäsitykset heijastelevat niin ympäröivän yhteiskunnan kuin eri ihmisryhmissä vallitsevia kulttuurisia käsityksiä. Räsänen

(2008) kirjoittaa opettajan taidenäkemyksen vaikuttavan siihen tapaan, jolla hän lähestyy oppilaiden tekemiä töitä. Merran (2008, 137) tutkimuksessa kävi ilmi, että luokanopettajaksi opiskelevat suhtautuvat postmoderniin taiteeseen samalla lailla kuin peruskoulun oppilaat. Taustalla on Merran mukaan kotien ja koulujen tarjoama arvomaailma, jossa perinteisellä esittävällä taiteella on vahva asema.

Eisner (2002, 52–56) on listannut asioita, jotka opettajan tulisi tietää ja osata voidakseen opettaa hyvin. Koska taiteessa on suurelta osin kyse mielikuvituksesta, on opettajan taito kyetä ylläpitämään oppilaiden kuvittelua äärimmäisen tärkeää. Opettajalla tulisi olla tarvittavat tiedot taiteen tekniikoista ja materiaaleista. Opettajan on kyettävä antaa oppilaille neuvoja ja ohjeistamaan työnteossa. Oppilaiden tulisi tietää mitä heidän tulee tehdä ja miksi. Myös kyky lukea oppilaan töitä, kyky nähdä niiden laatu on tärkeää. Opettajan olisi kyettävä keskustelemaan oppilaan kanssa tämän työstä rakentavasti ja kannustavasti. Hyvä opettaja osaa valita sanansa ja kritiikkinsä kyseessä olevan oppilaan persoonan mukaan. Opettaja voi opettaa omilla esimerkeillään ja tekemällä luokassa demonstraatioita. Oppilaat oppivat paljon seuraamalla. Opettajan tulisi myös osata antaa oppilaille aikaa opetella itsekseen, eikä aina antaa valmiita neuvoja.

Laitisen (2003, 162–163, 166–167) mukaan oppilaat yleensä arvostavat opettajan ohjeita. Opettajalla on suuri vaikutus etenkin siihen, milloin kuvan päätetään olevan valmis. Opettajan rakentaessa oppimistilannetta hän samalla tietoisesti tai tiedostamattaan rakentaa myös toimintarakenteen, joka vaikuttaa sisältöjen oppimiseen. Etenkin ilmapiirillä on taiteen oppimisessa suuri vaikutus ja se saattaa olla joskus myös ongelmallinen oppilaan tiedostamatonta oppimista ajatellen. Hyvä ilmapiiri voi kuitenkin vähentää oppilaiden kokemia suoriutumisen paineita. Turvallisen ilmapiirin ympäröimänä kuvissa voidaan käsitellä myös kiellettyjä tai salattuja tunteita. Tiedostetut ja tiedostamattomat rakenteet vaikuttavat myös siihen, miten oppilaat suhtautuvat opettajan auktoriteettiin ja miten he kokevat hänen antamansa ohjeiden mukaan toimimisen. Myös oppilasarviointilla on koulussa vaikutusta siihen, miten opettajan ohjeet ja mielipiteet ja oppilaiden käsitykset opettajan näkemyksistä vaikuttavat opettajan ohjeiden mukaan toimimiseen.

#### **4.4 Arvostelun ja palautteen merkitys alakoulun kuvataideopetuksessa**

Arvostelu ja testaaminen ovat eri asioita. Arviointi ja arvostelu ovat välineitä oppimisprosessin arvioimiseen. Testaaminen on yksi monista tavoista kerätä informaatiota tämän tekemiseen. (Eisner 1972, 204.) Kuvataiteen luonteeseen kuuluu, ettei tekemisen tuotosta

voi ennakoida etukäteen. Näin ollen ei voida etukäteen asettaa työlle oikeaa ratkaisua tai pitää tuotosta kokonaan vääränä. (Apuli-Suuronen 1999, 310; Räsänen 2008, 71.) Anttilan ja Juvosen (2002, 61–62) mukaan arvioinnilla on yhteyttä minäkäsitykseen. Arviointi saattaa auttaa oppilasta luottamaan omiin taitoihinsa, ja näin ollen hänen motivaationsa oppimiseen lisääntyy. Oppilas muodostaa myös oman käsityksensä oppilas-opettajasuhteesta osin opettajan tekemän arvioinnin perusteella. Arviointi ja opettajan persoona ovat myös yhteydessä toisiinsa.

Yksi arvioinnin tarkoitus on opettaa oppilasta ottamaan vastuuta omasta työstään. Opettajan tulee selittää oppilaille ne kriteerit, joilla hän arvioi oppilaiden töitä. Oppilaan on tärkeä ymmärtää ne tavoitteet ja tarkoitukset, jotka opettaja on kuvataiteen työlle antanut. (Hagreaves, Galton & Robinson 1989, 150; Räsänen 2008, 235–239.)

Arviointi on tärkeä osa koulujärjestelmää. Arviointi vaikuttaa oppilaan opiskeluun, sekä sen suuntaamiseen. Toisinaan arvosanat tuntuvat ohjaavan koulun koko opetusta. Arvosanoja käytetään myös laittaessa kouluja tai oppilaita paremmuusjärjestykseen. Opettaja voi myös osoittaa omaa pätevyyttään oppilaiden arvosanojen avulla. (Apuli-Suuronen 1999, 255.)

Yksi tapa arvioida kuvataiteellista prosessia on pyytää oppilaita tekemään portfolio. Portfolioarvioinnissa oppilas on kerännyt yhteen erilaisia töitään arvioitavaksi. Lisäksi oppilaan itsearviointi on keskeisessä asemassa. Portfolion ulkoinen muoto on usein vapaa. Nykyisin portfoliotyöskentelyn puolesta puhutaan paljon. Portfolioiden hyöty nähdään esimerkiksi sen tavasta kuvata koko oppimisprosessia. Portfolioon kootuista töistä näkyy usein oppilaan motivaatio, itsetunto, yritteliäisyys ja edistyminen. Portfolio tukee myös kuvataiteellisten opetusmenetelmien käyttöä tarvitsematta tukea esimerkiksi oppikirjoilta. (Apuli-Suuronen 1999, 264–265; katso myös Räsänen 2008, 246.) Portfoliot myös säilyttävät lasten tekemät työt. Eskelä Tuomisto (1982, 14–15) huomauttaa, että töiden säilyttämisellä on lapsen motivaatiolle tärkeä merkitys. Lapsi tuntee, että hänen työnsä ovat arvokkaita. Säilytetyt kuvataiteen työt ovat myös myöhemmin tärkeitä muistoja.

Kuvataiteen alan tutkijoiden tavoitteena on saada luotua arviointijärjestelmä, joka perustuisi mitattavien asioiden sijasta oppilaiden edistymiseen ja taiteelliseen kehitykseen. Kuvataiteen arvioinnin tulisi olla integroituna opetukseen. Myös opettajien tulisi omata riittävät taidot ja tekniikat arvioida oppilaan työskentelyä. (Hagreaves, Galton & Robinson 1989, 155.)

Eisnerin (2002, 48–52) mukaan arviointi ja palautteen antaminen on tärkeää taideopetuksessa. Kriittinen ja kehittävä palaute oppilaan työskentelystä ja työstä, siitä miten työ eteni ja mitä olisi voinut tehdä paremmin, saattaa auttaa herättelemään keskustelua oppilaan kanssa. Kuvataidetunneilla opitut asiat eivät välttämättä näy heti oppilaan töissä tai keskustelussa, vaan tunnilla ja keskusteluissa käydyt asiat voivat nousta oppilaan mieleen vuosienkin päästä.

Lapset omaavat sisäisen kyvyn motivoitua ja taiteen tekeminen tuottaa heille iloa. Lapset tarvitsevat kuitenkin työskentelyynsä aikuisen tukea, kiinnostusta, opetusta sekä vuorovaikutusta. Aikuisen läsnäolo vaikuttaa lapsen taiteelliseen työskentelyyn. Tällöin lapsen motivaatio työskentelyä kohtaan kasvaa ja tekeminen muuttuu pitkäjänteisemmäksi. Aikuisen tehtävä on rohkaista ja auttaa lasta ilmaisemaan itseään taiteen keinoin. Myös aikuisen antama palaute on lapselle tärkeää. Parhaimmillaan taiteen tekeminen on vuorovaikutustilanne tekijän ja katselijan, lapsen ja aikuisen välillä. (Pentikäinen 2006, 28.)

## 5 SUOMEN JA SAKSAN BADEN-WÜRTTEMBERGIN KOULUJÄRJESTELMÄT

Suomessa on voimassa oppivelvollisuus, joka kestää koko peruskouluajan, vuosiluokkien 1-9 ajan. Oppivelvollisuus suoritetaan usein peruskoulussa, jota voivat käydä kaikki 7-16-vuotiaat. Peruskoulu koostuu luokista 1-9. Perusopetus on kaikille oppilaille maksutonta ja sen jälkeen kaikilla oppilailla on sama jatko-opintokelpoisuus. Suurin osa peruskouluista on kuntien ylläpitämiä. Sen lisäksi Suomessa on yksityisiä ja valtion kouluja. (Opetushallitus 2014b.)

Saksa on valtiomuodoltaan liittotasavalta, johon kuuluu 16 osavaltiota. Kullakin osavaltiollla on oma muun muassa oma hallituksensa, tuomioistuinlaitoksensa sekä hallintonsa. Osavaltiot noudattavat Saksan perustuslakia. (Ulkoasiainministeriö 2014.) Saksan koulusysteemi vaihtelee paljon osavaltiokohtaisesti. Yleensä alakoulu (Grundschule) kestää neljä vuotta, mutta esimerkiksi Berliinissä ja Brandenburgissa kuusi vuotta. Alakoulun jälkeen oppilailla on vaihtoehtoina yleensä kolme eri kouluastetta, mutta jatkokoulutusmahdollisuudet vaihtelevat paljon osavaltiokohtaisesti. Joissakin osavaltioissa on myös mahdollisuus käydä yhtenäiskoulu (Gemeinschaftschule), joka yhdistää nämä kaikki neljä koulua. (Kultusministerium 2014a, 2014b.)

Saksan koulujärjestelmä on yhtenäinen, toimien jaetusti valtion ja osavaltioiden kesken. Osavaltioiden tehtäviin kuuluu esimerkiksi lainsäädäntö ja koulutuskysymyksiin liittyvien lakien soveltaminen. Saksassa on oppivelvollisuus, joka alkaa kuuden vuoden iässä ja jatkuu osavaltiosta riippuen 15–16 ikävuoteen asti. Periaatteessa oppivelvollisuus jatkuu 18–19-vuotiaaksi asti, johon mennessä nuoren tulee suorittaa vielä kolme vuotta opiskelua oppilaitoksessa tai oppisopimuksella. (Ulkoasiainministeriö 2012.) Saksan oppivelvollisuuslain tavoitteena on taata jokaiselle nuorelle paras mahdollinen koulutus. Koulujärjestelmä takaa jokaiselle yksilölliset mahdollisuudet kouluttautua. (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2014.)



Baden-Württembergissä alakoulu kestää yleensä neljä vuotta (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2014). Oppilaan on mahdollista valita myös koko koulu-uran kestävä yhtenäiskoulu (Gemeinschaftschule) (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2014c) jossa yhdistyvät Hauptschulen, Realschulen ja Gymnasiumin oppimistavoitteet. Koulusta on mahdollista vaihtaa toiseen kouluun tai koulussa on mahdollista suorittaa haluamansa koulutason opinnot. Koulu kestää yhdeksästä kymmeneen vuoteen.

## 5.1 Suomen ja Saksan Baden-Württembergin opetussuunnitelmat

Suomessa kaiken esi- ja peruskouluissa annettavan opetuksen tulee perustua perusopetuslakiin ja opetushallituksen säätämiin opetussuunnitelman perusteisiin. Opetuksen järjestäjä on vastuussa oman opetussuunnitelmansa laadinnasta siten, että muun muassa perusopetuslakia ja opetushallituksen laatimaa perusopetussuunnitelman perusteita noudatetaan. (Opetushallitus 2004, 10.)

Opetussuunnitelma-idean teoreettinen tausta on Apuli-Suurosen (1999, 49) tutkimuksen mukaan kehitelty 1800-luvun Saksassa, jossa ainejakoihin perustuvaan opetussuunnitelmaan (Lehrplan) merkittiin oppiaineiden tuntijako ja oppimäärät. Suomeen tämä saksalainen malli saapui 1900-luvun alussa.

Saksassa on kehitetty viime vuosikymmenen aikana kansallisia opetusstandardeja (Bildungsstandards) jotka määrittelevät oppiaineissa vaaditut taitotasot eri luokka-asteilla. Osavaltioiden velvollisuutena on vahtia standardien käyttöönottoa sekä opetus-käytäntöjen varmistaminen. (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012.)

Jokainen Saksan osavaltio tekee oman opetussuunnitelmansa kouluissa noudatettavaksi (Tillman 1996, 1). Koulujen opetussuunnitelmat tehdään Saksassa osavaltiokohtaisesti, niin että esimerkiksi opetusstandardit huomioidaan. Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt Baden-Württembergin opetussuunnitelmaa (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004), joka on uudistettu viimeksi vuonna 2004. Tutkimustani tarkastellessa tulee huomioida, että Saksa on huomattavasti isompi maa kuin Suomi yli 80 miljoonalla asukkaallaan. Tutkimuksessani on siis ymmärrettävää, että keskityn Baden-Württembergin osavaltioon, jonka väkiluku vuonna 2012 on ollut noin 10 miljoonaa. (Destatis, Statistisches Bundesamt 2014.)

## 5.2 Suomen ja Baden-Württembergin kuvataiteen opetussuunnitelmat sekä kuvaukset oppilaan taidoista ja osaamisesta 4. luokan lopulla

Suomen ja Baden-Württembergin opetussuunnitelmilla on erilainen rakenne, mutta lähemmin tarkasteltuna eivät ne sisällöiltään eroa paljonkaan toisistaan. Suomessa kuvataiteelle on perusopetussuunnitelmassa oma lukunsa, Baden-Württembergissä kuvataide kuuluu oppiainekokonaisuuden Ihminen, luonto ja kulttuuri alaisuuteen (taulukko 1), (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004; Opetushallitus 2004.)

**TAULUKKO 1. Suomen ja Baden-Württembergin opetussuunnitelmien pääkohdat**

<b>Suomen perusopetuksen kuvataiteen opetussuunnitelma</b>	<b>Baden-Württembergin alakoulun opetussuunnitelma Oppiainekokonaisuus Ihminen, luonto ja kulttuuri</b>
KUVATAIDE (Yleinen kuvaus)	Johtoajatukset kompetensien omaksumiseen
Vuosiluokat 1-4	Keskeiset tarkoitukset oppiainekokonaisuudessa Ihminen, luonto ja kulttuuri
Tavoitteet	Kompetenssit
Keskeiset sisällöt	Didaktiset neuvot ja periaatteet opetukselle
Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta 4. luokan päättyessä	Kompetenssit ja sisällöt
Vuosiluokat 5-9	Luokka 2
Tavoitteet	Luokka 4
Keskeiset sisällöt	Laululista alakouluun
Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8	Sitovat kokeilut

Suomen peruskoulujen opetussuunnitelmassa kuvataiteelle on varattu kokonaan oma lukunsa jossa kerrotaan tarkasti kuvataiteen opetuksen tavoitteet, keskeiset sisällöt ja

kuvaukset oppilaan hyvästä osaamisesta eri luokka-asteilla sekä päättöarvioinnin kriteerit. Lisäksi kuvataiteelle on määrätty tietyt opetettavat vähimmäis-vuosiviikkotunnit eri luokka-asteilla perusopetuksen tuntijako -taulukossa. Kuvataide kuuluu taito- ja taideaineiden kokonaisuuteen. Kuvataiteelle on erikseen säädetty vähintään neljä vuosiviikkotuntia opetusta 1.-4. luokille ja saman verran 5.-9. luokille. (Opetushallitus 2004. 236–240, 304.)

Baden-Württembergin alakouluille tarkoitetussa opetussuunnitelmassa kuvataide kuuluu oppiainekokonaisuuteen Ihminen, luonto ja kulttuuri (Mensch, Natur, Kultur eli MeNuK). Oppiainekokonaisuudessa yhdistyvät opetussuunnitelman mukaan tieteet, taidot sekä musikaalinen ja taiteellinen näkökulma, eli siihen kuuluu muun muassa ympäristöopin, musiikin ja kuvataiteen opetusta. Keskityn tutkimuksessani tästä kokonaisuudesta löytämiini kuvataiteen tai sitä lähellä oleviin kohtiin. On kuitenkin hyvä huomata, että esimerkiksi opetussuunnitelmien keskeiset sisällöt sisältää Baden-Württembergin opetussuunnitelmassa paljon muutakin kuin nämä kuvataiteen asiat, jotka olen taulukkoon koonnut. Luonnontieteellinen näkökulma näkyy myös vahvasti kuvataiteeseen liittyvissä osioissa. Voisikin sanoa, että opintoainekokonaisuutta on lähdetty kokoamaan luonnontieteellisestä näkökulmasta käsin. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004.)

Suomen opetussuunnitelma käsittää koko suomalaisen peruskouluajan 1. luokasta 9. luokkaan (Opetushallitus 2004, 236–240). Käsittelen tässä luvussa opetussuunnitelman osaa, joka kohdistuu kuvataiteen opetuksen yleisiin sisältöihin ja tavoitteisiin, sekä opetussuunnitelman osioihin 4. luokkaan asti. Baden-Württembergin opetussuunnitelma käsittää alakoulun opetuksen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, 96–104). Keskityn myös Baden-Württembergin opetussuunnitelmaa tutkiessani opetussuunnitelman sisältämiin yleisiin kuvataiteen sisältöihin sekä tavoitteisiin, sekä tarkastelen lähemmin opetussuunnitelman sisältämää osiota 2.-4. luokille, koska tutkimuksessani pyysin kirjoituksia neljännen luokan kuvaamataidon tunneilta.

Suomen perusopetussuunnitelman kuvataiteen osio alkaa yleisellä kuvauksella kuvataiteen opetuksen tehtävistä ja tavoitteista. Peruskoulun kuvataideopetuksen tehtävänä opetussuunnitelma pitää oppilaan kuvallisen ajattelun sekä esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittymisen tukemista. Kuvataideopetuksen tehtävä on myös antaa oppilaalle valmiuksia omaan kuvalliseen ilmaisuun. Opetuksessa keskeistä on yhteiskunnan visuaalisen kulttuurin ilmenemismuotojen ymmärtäminen, keskeisinä taide, media ja ympäristö. Opetuksen tavoitteina opetussuunnitelma pitää oppilaan henkilökohtaisen taidesuhteen syntymistä, mielikuvituksen kehittämistä ja oppilaan luovan ongelmanratkaisun sekä tutki-

van oppimisen taitojen edistämistä. Tarkoituksena on, että oppilas kehittää taitoja, joita tarvitaan kestäväen tulevaisuuden rakentamisessa. Taiteellisen ilmaisun lähtökohtina opetussuunnitelman mukaan ovat oppilaan ympäristön kuvamaailma, aistihavainnot, mielikuvat sekä elämykset. Kuvataiteen aihepiirien tulee olla yhteydessä oppilaiden merkittäviin kokemuksiin. Opetuksessa tulee ottaa huomioon sisäinen integraatio, jossa kuvallisissa harjoituksissa ilmaisulliset, taidolliset ja tiedolliset tavoitteet toteutuvat samanaikaisesti. Opetuksen tulisi olla myös teemallista, joka mahdollistaa opetuksen kiireettömän ilmapiirin ja pitkäjänteisen työskentelyn. (Opetushallitus 2004, 236.)

Baden-Württembergin alakoulun opetussuunnitelmassa (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, 96) oppiainekokonaisuuden Ihminen, luonto ja kulttuuri – luvussa kerrotaan ensin oppiainekokonaisuuden keskeisistä tehtävistä ja opetuksen sisällöstä. Oppiainekokonaisuuden keskeisenä tehtävänä on oppilaan tietojen ja taitojen kestävien muotojen pidemmälle vieminen ja musikaalisen ja taiteellisen ilmaisun kehittäminen. Opetussuunnitelman mukaan luonnon ja kulttuurin välinen keskustelu innostaa kokonaisvaltaiseen ajatteluun, erilaisiin esittämistapoihin sekä luoviin prosesseihin ja johtaa lopulta perustavanlaatuihin yleissivistykseen. Opetuksen lähtökohdat ovat oppilaiden uteliaisuus luonnonilmiöihin ja teknisiin asiayhteyksiin sekä innostus taiteelliseen olemukseen.

Opetussuunnitelmassa kerrotaan, kuinka oppiainekokonaisuuden eri oppiaineet tukevat toisiaan ja kuinka ne kehittävät oppilaan tietoja ja taitoja. Omat kappaleensa on varattu muun muassa musiikille, kuvataiteelle ja käsitöille. Oppiainekokonaisuus tekee myös yhteistyötä muiden koulun oppiaineiden kanssa toinen toisiaan tukien. Oppilaiden tulisi 2. ja 4. luokan lopulla saavuttaa luotettavat taidot ja kattavan tietoperustan, jotka mahdollistavat menestyksekkään oppimisen seuraavina kouluvuosina ja seuraavissa kouluissa. Opetussuunnitelman mainitsemat kompetenssit, sisällöt ja metodit tulisi nähdä riippuvaisiksi toinen toisistaan. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, 96–97.)

Baden-Württembergin opetussuunnitelma antaa erillisessä luvussa erikseen didaktisia neuvoja ja periaatteita opetukselle. Opetusta tulisi opetussuunnitelman mukaan tehdä entistä enemmän soveltamis- ja ongelmalähtöisesti suuntautuneeksi, tutkivaksi, aktiivisesti löytäväksi, luovaksi ja teema- ja projektisuuntautuneeksi. Uudet oppimistavat tuovat uusia tapoja opetukseen, mahdollisia esittämismuotoja ovat oppimispäiväkirjat, näytelmät ja näyttelyt. Jokaisen lapsen tulee pitää vähintään yksi projektiesitelmä ensimmäisen luokan lopulla ja neljännen kouluvuoden syksyllä. Oppiainekokonaisuudessa tehdään yhteis-

työtä myös koulun ulkopuolisten tahojen, kuten museoiden, gallerioiden, kirjastojen ja taiteilijoiden kanssa. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, 98.)

Baden-Württembergissä kuvataide-oppiaine kuuluu oppiainekokonaisuuteen Ihminen, luonto ja kulttuuri. Oppiainekokonaisuus sisältää oppiaineet luonnontiede, kuvataide, musiikki ja käsityö sekä tekee yhteistyötä matematiikan ja liikunnan kanssa. Oppiainekokonaisuus on jaettu teemoihin (taulukko 2), joita käsitellään eri oppiaineiden kautta. Oppiainekokonaisuudella on kolme pääteemaa, jotka jakaantuvat puolestaan jokainen kolmeen alaotsikkoon. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, 96-104.)

**TAULUKKO 2.** Baden-Württembergin Mensch, Natur und Kultur – opetussuunnitelman pääteemat

Inhimillinen elämä	Kulttuurin ilmiöt ja ympäristö	Luonnonilmiöt ja tekniikka
Kuka minä olen – mitä minä osaan: Lapset kehittyvät ja muuttuvat, esittävät	Tila ja aika Kokea ja muodostaa	Luonto tekee uteliaaksi: Tutkia, kokeilla, dokumentoida
Minä, sinä, me: Yhdessä eläminen, muiden kanssa hahmotteleminen, toisilta oppiminen	Kotiseudun jälkien etsiminen ja huomaaminen	Keksijä, taiteilija, säveltäjä Löytää, suunnitella ja rakentaa, esittää
Tämän maailman lapset: Selvittää, keskustella, tulla toimeen	Ihminen, eläin ja kasvi Hämmästellä, suojella, säilyttää	Energia, materiaalit, liikenne Verrata ja käyttää tietoisesti

Ensimmäinen pääosa-alue keskittyy oppilaaseen itseensä, tämän elämänpiiriin ja henkilökohtaisiin merkityksiin. Toisessa osa-alueessa harjoitellaan yhteistoimintaa ja kolmannessa laajempaan kansalaiseen toimimiseen. Opetussuunnitelma sisältää kompetenssikentät ja sisällöt erikseen jokaiselle yhdeksälle osa-alueelle. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, 98.)

## Kuvaukset oppilaan taidoista ja osaamisesta 4. luokan lopulla

Sekä Suomen, että Baden-Württembergin opetussuunnitelmissa on kerrottu, mitä oppilaan tulisi oppia 4. luokan loppuun mennessä. Suomen opetussuunnitelmassa luvun otsikkona on ”*Kuvaus oppilaan hyvästä osaamisesta 4. luokan päättyessä*” ja Baden-Württembergin opetussuunnitelmassa ”*Kuvaus oppilaan taidoista 4. luokan lopussa*”. (Opetushallitus 2004, 238; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, 100.)

Baden-Württembergin opetussuunnitelmassa on ensimmäisten, yleisesti kuvattujen oppiainekokonaisuuden sisältöjen jälkeen omat lukunsa 2. ja 4. luokan aikana saavutettavista kompetensseista ja opetuksen sisällöistä. Kompetenssit kertovat niistä henkilökohtaisista taidoista, joita jokaisen oppilaan tulisi kehittää opetuksen aikana ja asioista, joita hänen tulisi oppia. Sisältö-osuudessa kerrotaan yksityiskohtaisemmin, mitä ja miten tekemällä näitä taitoja oppitunneilla opetellaan. Suomen opetussuunnitelmassa kuvataiteen osio määrittelee ensin yleisesti opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt 1.-4. luokalle. Keskeisten sisältöjen osuus on yksityiskohtainen ja kertoo laajasti eri kuvataiteentunneilla opeteltavista asioista. Tavoitteiden ja keskeisten sisältöjen jälkeen on oma lukunsa oppilaan hyvästä osaamisesta 4. luokan päättyessä. (Opetushallitus 2004, 236–238; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, 100–104.) Suomen opetussuunnitelma käsittelee kuvataidetta siis hieman laajemmin kuin Baden-Württembergin.

Kummassakin opetussuunnitelmassa mainitaan oppilaiden mediankäyttötaidot, etenkin oppilaan taidot arvioida omaa ja muiden mediankäyttöä kriittisesti. Suomen opetussuunnitelmassa mainitaan, että oppilaan tulisi 4. luokan lopulla osata arvioida todellisen ja kuvitteellisen maailman eroja, Baden-Württembergin opetussuunnitelmassa mainitaan median välittävän toivekuvia sekä arvoja ja elämäntapoja, joita oppilaan tulisi osata kohdata kriittisesti. (Opetushallitus 2004, 237–238; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, 104.) Molemmissa opetussuunnitelmissa otetaan huomioon omaan ja muiden kulttuureihin tutustuminen. Suomen opetussuunnitelmassa koetaan tärkeäksi, että oppilas tietää mitä taiteilijat tekevät ja oppii tuntemaan joidenkin keskeisten suomalaisten taiteilijoiden teoksia esimerkiksi Suomen kultakauden ajalta. Myös Baden-Württembergin opetussuunnitelmassa mainitaan taide- kulttuurihistoriallisten esimerkkien antaminen, mutta sen mukaan nämä esimerkit tulisi ottaa oppilaan oman kotiseudun historiasta, esimerkiksi opetussuunnitelma mainitsee kelttien ja roomalaisten taiteen. (Opetushallitus 2004, 237–238; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, 106.)

Suomen opetussuunnitelma antaa paljon esimerkkejä muun muassa kuvaviestinnästä ja kuvataiteen tunneilla käytettävistä tekniikoista. Kuvaviestinnästä mainitaan muun muassa kuvakerronnan perusteet, kuten lähikuva ja yleiskuva ja kuvan ja tekstin yhdistäminen, lisäksi mainitaan sarjakuvat, valokuvaus sekä eri medioiden käyttö. Suomen opetussuunnitelmassa keskitytään myös Baden-Württembergin opetussuunnitelmaa enemmän konkreettisen taiteellisen työn opetteluun. Suomen opetussuunnitelmassa mainitaan leikintomainen lähestymistapa, sekä painotetaan kuvataiteellista prosessia, eli työskentelyn koostamista suunnittelusta, luonnostelusta, työn toteuttamisesta ja arvioinnista. Opetussuunnitelmassa mainitaan myös erikseen oppilaan kannustaminen töidensä viimeistelyyn sekä niiden säilyttämiseen. (Opetushallitus 2004, 236–237.) Toisaalta Baden-Württembergin opetussuunnitelmassa mainitaan kierrätys ja löytöjen muuttaminen taiteeksi, jota ei Suomen opetussuunnitelman kuvataiteen osiossa mainita (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, 108).

Koska Baden-Württembergin opetussuunnitelmassa kuvataiteen osiot kuuluvat oppiainekokonaisuuteen, on kuvataiteen opetus mainittu enemmän konkreettisina aiheteemoina kuin yksityiskohtaisina taitojen opetteluina. Opetussuunnitelmassa mainitaan muun muassa, että luonnontieteiden aiheita käsiteltäessä mukaan tulisi ottaa kuvataiteellisiakin lähestymistapoja, kuten valoa ja värejä tutkiessa tulisi tutkia myös luonnonilmiöitä kuvataiteessa ja ”ihminen, eläin ja kasvi” osa-alueessa voisi keskittyä eri taideteosten kasvi- ja eläin-teemoihin. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, 106–107.)

Kummassakin opetussuunnitelmassa mainitaan tiiviin yhteistyön tekeminen esimerkiksi museoiden, gallerioiden ja eri taiteilijoiden kanssa. Baden-Württembergin opetussuunnitelmassa tämä mainitaan yleisesti ensimmäisessä luvussa, Suomen opetussuunnitelmas- sa yhteistyön tekeminen kuuluu 4.luokkaan mennessä opeteltaviin kuvataiteen keskeisiin sisältöihin. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, 99; Opetushallitus 2004, 237.)

Opetussuunnitelmien keskiössä on Suomessa ja Baden-Württembergissä oppilaan oman itsetuntemuksen ja taiteellisten sekä sosiaalisten työskentelytaitojen kehittäminen. Baden-Württembergin opetussuunnitelmassa mainitaan oppilaan mielikuvituksen kehittäminen sekä henkilökohtaisten ilmaisutapojen löytäminen, sekä taiteellisen ilmaisun laajentaminen. Suomen opetussuunnitelman mukaan oppilaalle tulisi antaa valmiuksia omaan kuvalliseen ilmaisuun ja työskentelyyn itsenäisesti sekä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Molemmissa opetussuunnitelmissa oppilas ja tämän henkilökohtainen oppimisensa on siis

keskiössä. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, 97–104; Opetushallitus 2004, 236, 238.)

### 5.3 Opetussuunnitelmauudistukset

Lähitulevaisuudessa sekä Suomen että Saksan kuvataiteen perusopetus tulee uudistumaan. Seuraavaksi esittelen molempien maiden suunnitteilla olevan opetussuunnitelmauudistuksen pääkohdat.

#### Suomi

Suomen opetushallitus on valmistelemassa uusia perusopetussuunnitelman perusteita. Opetussuunnitelman perusteet esiopetukseen, perusopetukseen ja lisäopetukseen tehdään valmiiksi vuoden 2014 loppuun mennessä. Tavoitteena on, että uuden perusopetussuunnitelman perusteiden mukaan laadittujen paikallisten opetussuunnitelmien mukaiseen opetukseen voitaisiin siirtyä syyslukukauden 2016 alusta alkaen. (Opetushallitus 2014b.)

Opetushallituksen Internet-sivuilla on ollut esillä uuden perusopetussuunnitelman perusteiden luonnoksia eri oppiaineille. Uudessa perusopetussuunnitelmassa kuvataiteen opetussuunnitelma muuttuu suuresti edelliseen vuoden 2004 opetussuunnitelmaan verrattuna. Suuri muutos tapahtuu kuvataiteen opetuksen sisällöissä ja tavoitteissa. Uuden opetussuunnitelman mukaan kuvataiteen opetuksen tehtävänä on ”ohjata oppilasta tutkimaan ja ilmaisemaan kulttuurillisesti moninaista todellisuutta taiteen keinoin” kun kuvataiteen tehtävä vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on ”oppilaan kuvallisen ajattelun ja esteettisen ja eettisen tietoisuuden kehittymisen tukeminen”. (Opetushallitus 2004, 236; Opetushallitus 2014c, 1.)

Opetushallituksen mukaan (2014d) uusissa oppiaineiden opetussuunnitelmissa on lisätty oppiaineiden tavoitteiden painoarvoa. Uudessa kuvataiteen perusopetussuunnitelmassa kuvataiteelle on tehty kolme oppiaineen perusteluluonnosta. Opetuksen sisällöt ja tavoitteet on jaettu kolmeen ryhmään: 1-2, 3-6 ja 7-9 luokka-asteille vanhan opetussuunnitelman 1-4 ja 5-9 vuosiluokkajaosta poiketen (Opetushallitus 2014d ja 2004).

Uudessa kuvataiteen opetussuunnitelmaluonnoksessa säilyy idea teemallisesta työskentelystä, sekä kokeileminen, leikinomaisuus ja mielikuvitus opetuksen keskiössä. Opetuk-



sessä korostetaan oppilaan elinympäristöä, mutta vanhaa opetussuunnitelmaa enemmän yhteiskuntaa, koulun ulkopuolisia projekteja, globaaliutta ja kansainvälistä yhteistyötä. Museoihin ja muihin kulttuurikohteisiin tutustuminen on vanhaa opetussuunnitelmaa mukaillen lisätty myös uuteen opetussuunnitelmaan, mutta sen yhteyteen on lisätty kuvataiteen harrastusmahdollisuuksien tarkastelu. Täysin uutena teemana läpi uuden opetussuunnitelman kulkee oppilaan monilukutaidon kehittäminen. (Opetushallitus 2004, 236; 2014c, 1.)

Uusi kuvataiteen opetussuunnitelmaluonnos on saanut osakseen hyväksyntää ja kritiikkiä. Useat kommentoijat pitivät luonnoksen tarjoamasta väljyydestä ja opettajan mahdollisuudesta omaan opetuksen suunnitteluun. Osa kommenteista kritisoi luonnosta siitä, että kuvataiteisiin perehtymättömien opettajien saattaa olla vaikea saada siltä tukea ja tarpeeksi tietoa opetustyölleen. Kuvataideopetuksen luonnoksesta puuttuu paljon siitä yksityiskohtaisuudesta, jota vanhassa luonnoksessa oli. Kommentoijat kritisoivat esimerkiksi kuvataiteen ytimen puuttumista: uudessa luonnoksessa ei mainita lainkaan luovuutta, luovaa itseilmaisua tai kuvallisen ilmaisun tukemista. Samoin puuttuvat konkreettisemmat esimerkit tekniikoista tai kuvailmaisusta. Toisaalta kommentoijat pitivät kuvataiteen perusopetusluonnoksen antamia arvioinnin ohjeita hyvinä. (Opetushallitus 2004, 236–237; 2014d.)

Uuden perusopetussuunnitelman lisäksi perusopetuksen tuntijako uudistuu. Uuden tuntijaon tarkoituksena on varmistaa taito- ja taideaineiden opetusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.) Uudessa tuntijaossa taide- ja taitoaineiden opetusta lisätään neljällä vuosiviikkotunnilla, jolla pyritään vahvistamaan taidekasvatuksen yhdenvertaisuutta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Alakoulussa tulee uuden tuntijaon mukaisesti olemaan kuvataidetta yhteensä kaksi vuosiviikkotuntia 1-2 vuosiluokalla ja yhteensä viisi vuosiviikkotuntia 3-6 vuosiluokalla (Valtioneuvosto 2012). Toukokuussa 2014 valtioneuvosto hyväksyi siirtymäajan perusopetuksen ryhmäjaolle. Tämä merkitsee sitä, että perusopetuksen vuosiluokkien 1-6 uuden tuntijaon ja uusien opetussuunnitelmien mukaiseen opetukseen siirtyminen tapahtuu lukuvuoden 2016–2017 aikana. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014.)

## Saksa

Baden-Württembergin ministeriö (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2014c) toteaa osavaltiossa nyt käytössä olevan vuoden 2004 opetussuunnitelman sisältämien taitojen ja oppiainesisältöjen olevan usein sekavia ja sisältö liian tarkasti kuvailtua. Uudessa vuosina 2015–2016 käyttöön otettava opetussuunnitelma tuo enemmän turvallisuutta ja varmuutta oppilaille ja opettajille.

Kyseessä on kaikkialla Saksassa toteutettava opetussuunnitelmauudistus. Jokainen osavaltio uudistaa opetussuunnitelmansa valtakunnallisten standardien mukaan. Erityisesti matematiikan ja äidinkielen suunnitelmat ja niiden tavoitteet uudistuvat. Uudessa opetussuunnitelmassa painotetaan entistä enemmän yksittäisiä oppiaineita. Tämän takia esimerkiksi Baden-Württembergissä käytössä ollut oppiaine kokonaisuus Mensch, Natur, Kultur jaetaan jatkossa kolmeen osaan: tietoaaineet, kuvataide ja käsityöt sekä musiikki (Sachunterricht, Kunst/Werk ja Musik). Näiden aineiden opetussuunnitelmaa kehitetään ja ainejakoa uudistetaan. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2014e.) Uudessa ainejaossa uudelle oppiainekokonaisuudelle musiikki, kuvataide ja työskentely on asetettu alakoulun 1-4 luokille yhteensä 13 vuosiviikkotuntia. Kuvataiteelle ja työskentelylle on tästä määrästä varattu omat seitsemän tuntia. (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2014d.)

## 6 TUTKIELMAN TOTEUTUS

### 6.1 Tutkielman tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani tarkoituksena on tutkia suomalaisten ja saksalaisten Baden-Württembergissä asuvien lukioikäisten nuorten kokemuksia alakoulun kuvataidetunneista. Tutkimuksen kohteena ovat lukion ensimmäisellä ja toisella vuosiluokalla opiskelevat nuoret. Tutkimus on luonteeltaan vertaileva retrospektiivinen tutkimus, ja perustuu kvalitatiiviseen tutkimusperinteeseen. Tutkimuksen aineisto koostuu nuorten kirjoituksista, jotka analysoin teemoittelemalla.

Tutkielman tarkoituksena on löytää suomalaisten ja baden-württembergiläisten nuorten kirjoittamista teksteistä yhtäläisyyksiä ja eroja. Tutkielmani keskeisimmät tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia asioita suomalaiset ja baden-württembergiläiset lukioikäiset nuoret muistavat alakoulun kuvataidetunneistaan?
2. Mitkä asiat vaikuttavat kuvataidemuistojen mielenjääntiin?
3. Onko suomalaisten ja baden-württembergiläisten nuorten kokemuksissa kuvataiteen opetuksesta, tuntien rakenteesta tai opettajista yhtäläisyyksiä ja eroja ja mitä ne ovat?

### 6.2 Tutkimusaineisto ja sen hankinta

Tutkimukseni aineisto koostuu lukiolaisten kirjoituksista. Keräsin tutkimusaineistoni sekä Suomessa että Saksassa kahdelta eri lukiolaisluokalta kevään 2013 aikana. Tutkimukseen osallistui yhteensä 88 lukiolaista, Suomesta 44 ja Saksassa 44. Tutkimukseen osallistuneista nuorista naisia oli 25 ja miehiä 19 molemmissa maissa. Yhteensä naisia Suomessa ja Saksassa tutkimukseen osallistui 50 ja miehiä 38.

Koulujen valinnan tein sen ajatuksen perusteella, että Suomen ja Saksan lukiokoulutus vastaavat melko paljon toisiaan, muun koulujärjestelmän ollessa toisistaan poikkeava. Molempien maiden lukioissa opiskelu tähtää valtakunnalliseen ylioppilastutkintoon. Saamiani tuloksia ei kuitenkaan voi yleistää kaikkiin suomalaisiin tai saksalaisiin nuoriin.

Suomen ja Saksan koulujärjestelmien eroista johtuen tutkimukseeni osallistuneet saksalaiset olivat jonkin verran suomalaisia lukiotovereitaan nuorempia. Saksassa suurin osa vastaajista oli 15-16 ikäisiä ja Suomessa 17 vuotta vanhoja. Saksassa ikähaarukka liikkui neljäntoista ja kahdeksantoista vuoden välillä, Suomessa nuoret olivat iältään kuudesta toista kahdeksantoista.

Molemmissa lukoissa, joissa tein tutkimukseni, nuorilla on mahdollisuus valita enemmän joko musiikin tai kuvataiteen tunteja. Siksi lisäsin tutkimuslomakkeelleni kysymyksen, kumpaa oppiainetta nuori on opiskellut enemmän vai kenties molempia. Aineiston keräsin kouluissa nuorten koulupäivän aikana, millä tavalla pystyin tavoittamaan nuoret helposti. Vastausprosentti tutkimuksessani on hyvä. Aineenopettaja valvoi tutkimustilannetta, joka järjestettiin tunnin alussa, jolloin kaikki oppilaat saivat rauhassa vastata kysymyksiin. Toisaalta tekeillä olevat kuvataiteentyöt häiritsivät hieman suomalaisten nuorten keskittymiskykyä. Saksassa nuoret paneutuivat tutkimuspaperin täyttämiseen tunnollisemmin kuin suomalaiset, mikä saattaa johtua paikalla olleen opettajan näkyvästä auktoriteettiasemasta.

Nuoret kirjoittivat vapaamuotoisesti tapahtumasta, jonka he muistivat alakoulun tunneilta. Tapahtuman he saivat itse valita. Kirjoituksen ohjeistuksena oli myös ohjaavia kysymyksiä (liitteet 1 ja 2). Nämä kysymykset olin valinnut niiden teemojen perusteella, joihin ajattelin etukäteen tutkielmassani keskittyväni. Kysymyksien tarkoitus oli myös ohjata nuoria kirjoittamisen alkuun.

Kirjoituslomakkeella kysyin myös nuorten kuvataideharrastuksista, sekä heidän tuntemuksistaan siitä, kuinka he aikovat jatkaa kuvataiteen parissa myöhemmin tulevaisuudessa. Näitä kysymyksiä ajattelin käyttää arvioidessani kuvataiteen tuntien kokemusten ja kuvataideharrastuneisuuden yhteyksiä ja vaikutusta myöhempään kuvataiteen kanssa toimimiseen, sekä kenties yhteyksiä kuvataiteellisen itsetunnon ja minäkäsityksen kehittymiseen. Näille tutkimuskysymyksille ei tutkielmassani kuitenkaan ollut tilaa. Jätin niiden käsittelemisen pois, jotta tutkielmastani ei olisi tullut liian laaja.

### 6.3 Menetelmälliset ratkaisut

Analysoin nuorten kirjoituksista heidän kokemansa kuvataidetuntien kokemukset sisällönanalyysin tapoja käyttäen. Keräsin kirjoituksista teemoja, jotka esiintyivät kirjoituksissa eniten. Nuoret olivat seuranneet kirjoituksissaan antamaani ohjeistusta, joten heidän kirjoituksensa vastasivat melko hyvin alussa miettimiini tutkimuskysymyksiin. Kirjoitin tutkielmani analyysin näitä teemoja seurailemalla.

Tutkimuksen aineisto koostuu nuorten kirjoittamista teksteistä, joten sisällönanalyysin käyttäminen sopi aineiston käsittelemiseen. Bauerin (2000, 133) mukaan sisällön analyysi on päätelmien tekemistä keskeisistä teksteistä. Tekstien lukemisen tulee olla systemaattista, eikä tekstin yhteen kertaan lukeminen riitä. Tekstejä voi koodata, jotta alkuperäisestä tekstistä voi löytää uutta tietoa. Sisällönanalyysissä on tarkoituksena luokitella aineiston sisältämiä ajatuskokonaisuuksia (Hannula, 2007, 116).

On monia tapoja tehdä sisällön analyysiä. Yksinkertaisin tapa on laskea tekstistä kaikki koodatut ilmiöt. Mielenkiintoisempi tapa on vertailla tekstistä nousevia ilmiöitä keskenään. Aineistosta etsitään kategorioita ja se koodataan. Koodaamisen aikana aineistoa tutkitaan yhdessä aiheesta löytyvien teorioiden kanssa. Itse koodaaminen voi tapahtua paperin ja kynän avulla tai tietokoneella. Paperin ja kynän avulla koodaaminen tapahtuu listaamalla paperille teemoja ja antamalla niille koodit. Sitten aineiston sisältämät sopivat teemat merkataan sille tarkoitettulla koodimerkillä. Kun koodaaminen on valmis, tiedot siirretään tietokoneelle, jossa niitä voidaan analysoida esimerkiksi tehtävään soveltuvan tietokoneohjelman avulla. (Bauer 2000, 135–141.)

Tutkielman aineiston koodaaminen ja teemoittelu tapahtui aineistolähtöisesti. Aineiston koodaaminen tapahtui ensin manuaalisesti värittämällä tekstinpätkiä eri koodiväreillä. Samaan aiheeseen liittyvät tekstit väritettiin samalla värillä. Samanväriset tekstit yhdistettiin lopulta tietokoneen kirjoitusohjelmalla samaan tiedostoon, josta niitä lähdettiin analysimaan tarkemmin, vertaamalla tekstejä toisiinsa.

### Vertaileva kasvatustiede

Mitään sosiaalista ilmiötä ei ole mahdollista tutkia vertailematta sitä jonkin muun sosiaalisen ilmiön kanssa (Øyen 1990, 4). Koulutusjärjestelmien vertailevaa tutkimusta tukee Beredayn (1964, 5-6) mukaan se seikka, että valtioiden järjestämä koulutus ja se, miten ai-

kuiset huolehtivat lapistaan kertoo paljon ihmisistä itsestään. Muiden ihmisten tapoihin tutustuesssa vertaileva tutkimus opettaa tuntemaan oman itsensä ja oman maansa tavat paremmin. Raivola (1984,5) esittää, että vertailun tulisi toimia työtapana, eli se ei ole tutkimuksen itsetarkoitus tai päämäärä.

Vertailevan kasvatustieteen tutkimuskohteina toimivat yleensä maat ja kansakunnat (Raivola 1984, 4), mutta kuten Else Øyen huomauttaa (1990, 2) vertailevaa tutkimusta ei ole aina järkevää tehdä pitäen valtioita vertailtavina yksikköinä. Joka tapauksessa maailma on totuttu jakamaan näihin hallinnon yksikköihin, ja valtioiden rajojen rajaamia alueita on helppo lähteä tutkimaan vertailevan tutkimuksen näkökulmasta. Lisäksi Øyenin mukaan oman valtion vertaileminen muihin valtioihin on kansallisesta näkökulmasta mielenkiintoa herättävää.

Beredayn mukaan vertailevan kasvatustieteen tarkoitus on tutkia samankaltaisuuksia ja eroja eri koulutusjärjestelmien välillä. Se tutkii opetusmenetelmiä eri maissa listaten eri kokemuksia. Jokaisella valtiolla on oma kokemushistoriansa ja omat tapansa, joten nämä erilaisuudet tulisi pitää mielessä tutkimusta tehdessä. (1964, 5, 8; katso myös Mason, Bray & Adamson 2007.)

Vertailevaa tutkimusta tehdessä on otettava huomioon tutkimukseen vaikuttavat seikat. Tutkijalla olisi hyvä olla hallussa tutkimusalueella puhuttava kieli, sekä mieluiten mahdollisuus asua tutkimuksen kohdepaikassa. Lisäksi tutkijan pitää olla jatkuvasti valppaana sen suhteen, etteivät hänen omat kulttuurilliset ja persoonalliset piirteensä vaikuta tutkimuksen kulkuun. (Bereday 1964, 10.)

Myös Bauerin ja Gaskellin mielestä (2000, 143) vertailevan kasvatustieteen tutkimuksen tekemisessä matkustaminen on tärkeää. Se kehittää kielitaitoa ja lisäksi esimerkiksi koulujen näkeminen käytännössä avartaa tutkijan näkökulmaa.

## 7 TULOKSET: NUORTEN KOKEMUKSET ALAKOULUN KUVATAITEENTUNNEISTA

### 7.1 Kuvataidetuntien ilmapiiri

Suomen ja Baden-Württembergin nuorten kirjoituksissa alakoulun kuvataidetunteja kuvailtiin yleisesti mukaviksi ja rennoiksi. Kuvataiteen tuntien ilmapiiri on vaikuttanut paljon siihen, miten oppilaat oppiaineeseen suhtautuvat. Kuvataide nähdään nuorten kirjoituksissa usein muista kouluaineista erilliseksi, erilaista lahjakkuutta ja asennoitumista vaativaksi oppiaineeksi.

Suomalaiset nuoret kuvailivat kuvataiteen tunteja useimmiten sanoilla ”mukavaa” ja ”rentoa”. Kuvataiteen tunnit koettiin rentouttaviksi reaaliaineiden opiskelun välissä, sekä omilla käsillä tekeminen mukavaksi. Myös baden-württembergiläiset nuoret pitivät kuvataiteen tunteja rentoina. He kuvailivat kuvataiteen tunteja useimmiten sanoilla ”rauhallinen” ja ”luova”. Kuvataiteen tuntien ilmapiiriä kuvailtiin usein rennoksi, jossa pystyi työskentelemään rauhassa.

Moni baden-württembergiläisistä nuorista muistaa alakoulun kuvataiteen tunnit rentoina, teoria-aineista erillisenä olevina tunteina. Vastaajat tuntevat, ettei kuvataiteen tunneilla tarvinnut keskittyä niin paljon kuin muilla tunneilla. Toisaalta osa nuorista kokee alakoulun kuvataiteen tuntien tehtävät enemmän tarkkuustyönä kuin luovuutta vaativina tehtävinä, mikä on tehnyt tunteista osalle oppilaista helppoja. Suurella osalla vastaajista on ollut alakoulun kuvataidetunnilla hauskaa.

*Minä koin kuvataidetunnit erittäin rauhallisiksi ja raskaan päivän jälkeen pystyi rentoutumaan ja piirtämään ja olemaan luova! (nainen, Baden-Württemberg, 15 vuotta)*

Suomalaiset ja baden-württembergiläiset nuoret pitivät kuvataidetunteja mukavaksi vaihteluksi muista aineista. Molempien mielestä tunnit tekivät rennoiksi ja mukaviksi etenkin se, että niiden aikana pystyi vapaasti liikkumaan luokassa ja halutessa keskustella toisten oppilaiden kanssa.

## 7.2 Omien taitojen vaikutus kuvataiteentunneista pitämiseen

Monet suomalaiset nuoret kertovat pitäneensä kuvataiteesta alakoulussa. Oppiaineesta pitämiseen vaikuttavat kuitenkin paljon oppilaan omat kuvataiteen taidot. Nuoret, jotka tuntevat itsensä kuvataiteellisesti lahjakkaiksi, kirjoittivat usein pitäneensä alakoulun kuvataiteentunneista. Kuvataiteen tunnilla viihtyvät oppilaat kuvailivat samalla onnistumisen kokemuksiaan töitä tehdessä tai yleisesti omia taitojaan.

*Olen aina ollut kuvataiteessa ihan hyvä ja se oli mukavaa myös siksi.*  
(mies, Suomi, 18 vuotta)

*Muistan kuvaamataidon tunnit mukavasta ilmapiiristä, kannustavasta palautteesta, sekä onnistumisen tunteesta.* (nainen, Suomi, 17 vuotta)

Toisaalta ne suomalaiset oppilaat, jotka kokivat kuvataiteen vaikeaksi tai omat taitonsa heikoiksi, kirjoittivat enemmän negatiivisista tunteistaan kuvataidetta kohtaan. He kuvailivat oloaan alakoulun kuvataiteen tunneilla ahdistuneeksi tai omia yrityksiään osata kuvataiteellista tekemistä puutteellisiksi.

*En pidä itseäni kauhean lahjakkaana mitä tulee kuvataiteeseen. Niin välillä tunsin ahdistusta, koska työt piti saada valmiiksi ajoissa.* (nainen, Suomi, 17 vuotta)

*Yritin tuntea taiteelliseksi itseni, mutta en onnistunut sillä en osaa edes piirtää.*  
(mies, Suomi, 18 vuotta)

Moni vastaaja muisteli verranneensa omia taitojaan luokkatovereidensa taitoihin ja katso-neensa heiltä mallia työtä tehdessä. Tämä saattaa vaikuttaa myös siihen, miten onnistu-misen kokemukset vaikuttavat myös omaan olotilaan ja tunteisiin kuvataiteen tunneilla.

*Tietysti katsoen mallia kaverilta, joka oli parempi.* (nainen, Suomi, 17 vuotta)

*Kun työ oli lopulta valmis olo oli helpottunut.* (nainen, Suomi, 17 vuotta)

Toisin kuin suomalaisten vastauksista, baden-württembergiläisten kirjoituksista ei heijastu kovin vahvasti omien taitojen vaikutus kuvataiteesta pitämiseen tai kuvataiteentuntien



aikana syntyneisiin negatiivisiin tunteisiin. Negatiivisia tunteita ilmaistaan lähinnä, jos kuvataiteen tunnit koettiin tylsiksi.

*Minulle kuvataide on aina ollut hauskaa ja yhä vieläkin, vaikka en osaakaan piirtää kovin hyvin.* (nainen, Baden-Württemberg, 15 vuotta)

*Yleensä se oli minulle tylsää, koska olin usein ennen muita valmis.*  
(nainen, Baden-Württemberg, 15 vuotta)

Tosin samoin kuin Suomen vastauksissa, myös baden-württembergiläisten kirjoituksissa omat hyvät kuvataiteen taidot yhdistyvät positiivisiin tunteisiin kuvataiteen tunneilla.

*Jo päiväkodissa olisin mielelläni vain maalannut. Siksi olen myös aina ollut kuvataiteessa todella hyvä. Kuvataide on ollut sitä paitsi mielestäni aina myös hauskaa.*  
(nainen, Baden-Württemberg, 15 vuotta)

Oppilaan omilla hyvillä taidoilla kuvataiteessa näyttää olevan yhteyttä siihen, pitääkö oppilas kuvataidetunneista. Toisaalta tuloksia voidaan tarkastella myös toisin päin: kuvataidetunneilla viihtyminen saattaa kasvattaa oppilaan positiivisia käsityksiä omista kuvataidetaidoistaan.

### 7.3 Mieleen jääneet tapahtumat

Tehtävänannon mukaisesti nuoret saivat kuvailla joko mukavaa tai ikävää tapahtumaa, jonka muistavat alakoulun kuvataiteen tunneilta. Suomalaisten nuorten kirjoituksista yhdeksän kuvaavat selvästi mukavia tapahtumia ja kahdeksan selvästi ikäviä. Loput 27 kirjoitusta sisältävät sekä mukavia, että ikäviä muistoja, tai kirjoittaja on maininnut, ettei hänellä ole muistoja alakoulun kuvataidetunneista. Baden-württembergiläisten nuorten kirjoituksista kahdeksantoista kuvaa selvästi mukavaa tapahtumaa ja seitsemän kirjoitusta selvästi ikävää tapahtumaa. Kolmetoista kirjoitusta sisältää molempia, sekä mukavia, että ikäviä tapahtumia tai kirjoittaja ei muista mitään kuvataidetunneistaan. Lisäksi baden-württembergiläisistä nuorista kuusi mainitsee, ettei heillä ollut alakoulussa kuvataideopetusta ollenkaan.

Nuoret ovat kirjoittaneet usein tapahtumasta, jolla on ollut selvästi merkitystä heidän elämässään. Nuorten mieleen on jäänyt monenlaisia tapahtumia kuvataiteen tuntien varrelta. Osa sekä suomalaisten, että baden-württembergiläisten nuorten kirjoittamista tapahtumista sisältää yhteisiä piirteitä, toisaalta maiden välillä on erojakini.

Suomalaisista nuorista osa muistaa alakoulun tunneilta työt, jotka tehtiin mallin mukaan. Näissä kirjoituksissa on mukana usein etenkin negatiivisia tunteita. Kirjoituksissa kerrotaan, kuinka koko luokka on tehnyt samanlaisia töitä. Näissä töissä ei ole pystynyt käyttämään mielikuvitusta vapaasti, esimerkiksi taideteosten jäljennöksissä. Mallityön tunteja suomalaiset nuoret kuvailevat vastauksissaan turhauttaviksi ja ärsyttäviksi.

*Tunnit turhauttavia koska ei ollut töille valinnanvaraa, piti aina tehdä mitä määrättiin. Ei oppinut tai kehittynyt yhtään oikeastaan kahden vuoden aikana.*  
(mies, Suomi, 17 vuotta)

Kuvataidekasvatuksen alueella mallitöiden tekemiselle esitetään kritiikkiä. Taidekasvatuksessa on Pentikäisen (2006, 35) mukaan tärkeää, että tehtävät ja aiheet ovat kokeilujen, keksintöjen ja tutkimuksen sallivia. Tämä ohjaa lasta omintakeiseen persoonalliseen ajatteluun, sekä rikastaa mielikuvitusta ja luovuutta. Samalla se asettaa omat haasteensa taidekasvatukselle. Pentikäisen näkee usein taidetunneilla ohjattavan taiteellisen työskentelyn olevan luonteeltaan ”malliaskartelua”, jossa ennalta määrätty malli ohjaa työskentelyn lopputulosta. Näissä töissä lapsien luoville ratkaisuille tai persoonalliselle ilmaisulle ei ole tilaa. Pentikäinen näkeekin hyvien kuvataiteen tehtävien olevan avoimia, jolloin opettaja ei näe oppilaidensa työskentelyn tuloksia mielessään jo etukäteen. Tämä siksi, koska taiteessa ei ole yhtä ainoaa oikeaa vastausta. Kaikki ratkaisut ovat yksilöllisiä ja persoonallisia ja omalta osaltaan oikeita.

Mallitunneille vastakkaisina tutkimukseni suomalaiset nuoret muistelevat alakoulun kuvataiteen tunteja, joilla he saivat vapaat kädet tehdä mitä halusivat. Osa nuorista mieltää nämä tunnit mukaviksi, osalla on toisaalta negatiivisia muistoja etenkin, jos tunnit eivät ole sisältäneet lainkaan opettajan ohjausta.

*Kuviksen tunneilla oli mukavaa, sillä sait vapaat kädet tehdä mitä tahansa, eikä kukaan voinut määrätä sitä että ei saisi tehdä niin.* (nainen, Suomi, 18 vuotta)

*Oli vapaa piirtäminen kyllä hauskaa, mutta puolen vuoden jälkeen se tympi.*  
(nainen, Suomi, 16 vuotta)

Myös baden-württembergiläisten nuorten kirjoituksista käy ilmi, että kuvataiteen tunneilla on tehty paljon töitä saman mallin mukaan. Nuoret eivät kuitenkaan ilmaise näitä töitä kohtaan kirjoituksissaan samanlaisia negatiivisia tunteita kuten suomalaiset nuoret. Baden-württembergiläiset kuvailevat usein kuvataiteen tunneilla tehtyjä projekti- ja ryhmätöi-

tä, jotka he muistavat yhä hyvin. Suomalaisten nuorten kirjoituksissa ryhmä- tai projektitoita ei mainita.

*Neljännellä luokalla työskentelimme kolme kuukautta Van Goghin maalauksen kimpussa, johon jokainen meistä sai osallistua. (mies, Baden-Württemberg, 16 vuotta)*

Sekä Suomen, että Baden-Württembergin opetussuunnitelmat sisältävät maininnan taidevierailujen tekemisestä lähiseudun museoihin tai gallerioihin. (Opetushallitus 2004, 237; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004, 99) Myös useat taidekasvatuksen asiantuntijat (katso esim. Lancaster 1990, 108; Piironen 2006, 25) ovat sitä mieltä, että taidevierailujen tulisi olla osa koulujen kuvataidekasvatusta. Siksi onkin merkillepantavaa, että kummankaan maan nuorten kirjoituksissa taidevierailuja ei mainita.

## **Tekniikat ja materiaalit**

Sekä suomalaiset että saksalaiset nuoret muistelevat myös paljon kuvataiteen tunneilla käytettyjä tekniikoita. Useat nuoret muistelevat, kuinka kuvataiteen tunneilla käytettiin usein samoja tekniikoita. Osa nuorista mainitsee kirjoituksessaan niitä tekniikoita, joita tunneilla useimmiten käytettiin.

*Usein oli sitä piirtelyä ja vesiväreillä maalausta, että eri tekniikoita olisi kaivannut. (nainen, Suomi, 17 vuotta)*

*Mikään erityinen tapahtuma ei tosin ole jäänyt mieleen. Paitsi ehkä, kun koululle tilattiin uusia akvarelleja. (mies, Suomi, 17 vuotta)*

Erilaiset, harvoin käytetyt tekniikat ovat jääneet suomalaisille nuorille usein hyvinä muistoina mieleen, kuten sarjakuvien piirtäminen ja hiilipiirustus. Nuoret mainitsevat kirjoituksissaan usein savityöt mukavimpana kuvataiteen tunneilla tehtynä työnä.

Baden-württembergiläisistä nuorista monet muistavat kuvataiteentunneilla käytetyistä tekniikoista vesivärit, askartelut sekä virkkaamisen. Suurin osa kirjoituksista mainitsee vesivärien käytön negatiivisena muistona, tosin joukkoon kuuluu myös kertomuksia mukavista kokemuksista vesivärien kanssa.

*Me maalasimme aina pelkästään vesiväreillä. (mies, Baden-Württemberg, 16 vuotta)*

*Mistä en niin pitänyt oli, että maalasimme melkein aina vesiväreillä. Olisin toivonut jonkinlaista vaihtelua. (nainen, Baden-Württemberg, 16 vuotta)*

*Maalasimme vesiväreillä, minusta se on jännittävää, ja pidän siitä, kun värit saavat hajaantua ja kun värit saavat sekoittua. (nainen, Baden-Württemberg, 15 vuotta)*

Vesivärien runsaaseen käyttöön baden-württembergiläisten nuorten keskuudessa saattavat vaikuttaa koulujen käytännöt. Useat alakoulut tarjoavat oppilaille maksutta lukukirjat, mutta suurin osa materiaaleista oppilaiden tulee hankkia itse kouluun. Esimerkiksi kuvataiteentunneilla käytettävät materiaalit ovat useimmiten oppilaiden itse ostamia. (Baden-Württemberg 2001.)

Suomessakaan opettajat eivät usein voi valita niitä taidevälineitä, joita opetuksessaan käyttävät. Joskus heidän tulee käyttää mielikuvitustaan löytääkseen välineet joita tarvitsevat. Koulut usein haluavat löytää materiaalit halvimista mahdollisimmista lähteistä. Joskus lapsille tulisi kuitenkin antaa mahdollisuus kokeilla parhaiden mahdollisten materiaalien käyttöä. Lapset ovat usein ylpeitä saadessaan käyttää ”oikeita taiteilijan välineitä” ja tämä lisää heidän motivaatiotaan työtä kohtaan. ”Laatu kasvattaa laatua” Alakoulunpuolella taidevälineet voidaan kuitenkin pitää minimissään. Laitteiden ja välineiden tulisi olla yksinkertaisia, jotta alakoulun oppilaat voivat käyttää niitä itse. Ei ole tarvetta panostaa kalliisiin välineisiin, jotka sitten tarvitsisivat ammattilaisen niitä käyttämään. On tärkeää, että lapset saavat käyttää omia käsiään. (Lancaster 1990, 21–90.)

Eskelä Tuomisto (1988, 16–20; katso myös Eisner 2002, 14–16) arvioi peruskoulujen kuvataidetuntien yleisimpien työskentelymenetelmien olevan öljyväriliiduilla piirtäminen ja akvarellimaalaus. Hän kertoo vesivärimaalaukseen tarvittavan nopeutta ja työskentelyvarmuutta. Vesivärimaalaus on yksi vaikeimmista klassisen maalauksen tekniikoista. Tekniikan on oltava hallussa, koska työtä ei voi enää muuttaa jälkikäteen. Toisaalta, jos työ tehdään laadukkaalle akvarellipaperille, voi epäonnistuneen työn pestä siitä pois vedellä ainakin kerran. Heikkolaatuinen paperi kupruilee maalaamisen aikana.

Baden-württembergiläisten nuorten kirjoituksissa alakoulussa tehdyt kuvataiteentyöt olivat usein vuodenaikaan sopivia, esimerkiksi syksyllä maalattiin omenoita. Eisner (1972, 26) väittää opetuksen sitouttaminen kalenteriin olevan harmittavan yleinen opettajien tapayrittää ratkoa opetussuunnitelman toteuttamiseen liittyviä ongelmia. Kalenterikeskeisessä näkökulmassa kaikki opetus liittyy kalenterin tapahtumien ympärille: jouluna aiheena ovat joulukoristeet ja talvella lumiukot. Eisner näkee olevan mahdollista rakentaa koko peruskoulunajan opetussuunnitelma eri lomien ja tapahtumien ympärille. Taitavalle opettajalle on mahdollista rakentaa näin opetuskokonaisuus, jota käytetään oppilaan esteettisten ja

taiteellisten taitojen kehittämiseen. Liian usein kalenteria kuitenkin käytetään välineenä, jonka tehtävänä on auttaa opettajia selviämään opetuksesta läpi kouluvuoden.

Baden-württembergiläiset nuoret mainitsevat kirjoituksissaan laajemmin erilaisia tekniikoita kuin suomalaisnuoret. Molempien maiden nuorten kirjoituksissa samoilla, kuvataiteen tunneilla usein käytetyillä tekniikoilla on kuitenkin suuri rooli. Nuoret olisivat toivoneet tunneille enemmän vaihtelua, ja usein samoilla tekniikoilla toteutettavien töiden tekeminen koettiin tylsäksi. Erilaisten tekniikoiden kokeilu on jäänyt usealle positiivisena kokemukseksi mieleen.

Kuvataiteenalan tutkimus on osoittanut, että yhteen materiaaliin tutustuminen saattaa olla oppilaalle parempi, kuin useiden materiaalien kokeilu. Lapset tarvitsevat aikaa tutustua materiaaliin, jotta voisivat kehittää taitojaan sen kanssa. Jos materiaalit vaihtuvat nopealla tahdilla, eivät oppilaat ehdi kehittää itselleen sellaisia taitoja työskentelyyn, joka tekisi heidän työskentelystään itsevarmaa. Kun he huomaavat, ettei heillä ole tarpeeksi taitoja, saattavat lapset kääntää selkänsä kuvataiteelle. (Eisner 1972, 24.)

## 7.4 Syitä tapahtumien mieleen jääntiin

Kysyin lomakkeella nuorilta, mitkä he luulevat ne syyt olevan, miksi heidän kuvailemansa kuvataidetuokinnan tapahtuma on jäänyt heidän mieleensä. Molempien maiden nuoret mainitsivat suurimmaksi syyksi sen, että heillä on tuon kyseisen tapahtuman aikana tehty kuvataidetyö vielä tallessa. Työ on joko esillä, käytössä, tai nuori on vasta äskettäin löytänyt sen uudestaan.

*Työ on edelleen esillä minulla. (nainen, Suomi, 18 vuotta)*

*Muistan sen, koska löysin sen vasta. (nainen, Baden-Württemberg, 17 vuotta)*

Baden-württembergiläiset nuoret muistelevat kirjoituksissaan usein käsitöiden tekemiseen liittyviä tapahtumia, jolloin tehtyjä töitä heillä on yhä vielä tallessa. Voi olla, että käsityöt ovat enemmän käytössä kuin kuvataiteen työt, mikä vaikuttaa osaltaan moniin käsitöihin liittyviin kirjoituksiin.

Töiden säilytyksellä on tärkeä merkitys oppilaan motivaatiolle. Lapsi huomaa, että aikuiset arvostavat hänen tuotoksiaan, kun ne laitetaan vaikkapa kansion väliin talteen. Työt ovat myös tärkeitä muistoja lapselle itselleen ja hänen perheelleen. (Eskelä Tuomisto 1982,

14–15.) Säilytetyt työt saattavat tuoda nuorelle mieleen muistoja töiden arvostuksesta ja ovat siksikin heille tärkeitä.

Oppilaiden mieleen ovat jääneet kuvataiteen tunnit, joissa oma työ on saanut tunnustusta joko luokkatovereilta tai opettajalta. Mieleen ovat jääneet hyvin myös tapaukset, joissa luokkatovereiden tai opettajan kommentit tai ohimennen heitetyt huomiot työstä ovat olleet negatiivisia. Kirjoituksissa muistetaan myös hyvin omilta vanhemmilta tulleet sekä negatiiviset, että positiiviset kommentit.

Baden-württembergiläiset nuoret antoivat vastauksia tapahtumien muistamiseen liittyen laajemmin ja monipuolisemmin. He muistavat tapahtumat usein, koska silloin tunnilla oli hauskaa. Hyvin onnistuneet työt muistetaan myös, ja onnistumisen kokemukset. Osa nuorista mainitsee töillä olleen usein tietty teema, esimerkiksi kirja tai vuodenaika, joka on vaikuttanut työn mieleen jääntiin. Eräs nuori muistelee kuvataidetyötä, jota he tekivät koko luokka porukalla.

*Muistan sen vielä, koska emme saaneet ottaa maalausta kotiin. (mies, 16 vuotta)*

Alakoulun kuvataidetunneilta muistettuihin tapahtumiin liittyy siis nuorelle tärkeitä muistoja. Positiiviset muistot liittyvät usein työn onnistumiseen, siitä saatuun arvostukseen ja onnistumisen tunteeseen. Nuorten kertomuksissa ei ole usein selitystä negatiivissävytteisten tapahtumien mieleen jääntiin. Niilläkin on luultavasti ollut merkittävä rooli nuoren koulumuistoissa.

## **7.5 Oppiainekokonaisuuden vaikutus Baden-Württembergin nuorten kuvataidemuistoihin**

Baden-württembergiläiset nuoret mainitsevat useasti kirjoituksissaan kuvataiteentuntien tekniikoista vesivärit, askartelut ja virkkauksen. Monessa kirjoituksissa kuvataiteen ja tekstiilityön tekniikat sekoittuvat. Tämä saattaa johtua useissa Baden-Württembergin alakouluissa käytössä olevasta oppiainekokonaisuudesta Mensch, Natur und Kultur, jossa yhdistyvät luonnontieteet, kuvataide, käsityöt ja musiikki. Eräs Baden-Württembergissä asuva nuori mainitsee kirjoituksessaan hänen koulussaan olleen käytössä oppiainekokonaisuus, jossa on yhdistetty vain kuvataide ja tekstiilityö.

*Kyllä, minulla oli kuvataideopetusta. Se oli tosin yhdistetty käsityön kanssa. Me neu-  
loimme, ompelimme yleensä ulkona. Se oli melko huoletonta ja tytöillä oli hauskaa.  
(nainen, Baden-Württemberg, 16 vuotta)*

Kirjoittaessaan muistoihin jääneistä tapahtumista kuvataiteen tunneilla, baden-  
württembergiläiset nuoret mainitsevat usein tekstiilitöihin liittyviä muistoja. Suomalaisten  
nuorten kirjoituksissa tekstiilitöihin liittyviä töitä tai tekniikoita ei mainita lainkaan. Voi siis  
olla, että Baden-Württembergissä käytössä oleva oppiainekokonaisuus sekoittaa oppilai-  
den käsityksiä kuvataiteeseen ja tekstiilitöihin liittyvistä tekniikoista.

*Me maalasimme usein vesiväreillä ja askartelimme. Neljännellä luokalla lähinnä  
virkkasimme ja neuλοimme. (nainen, Baden-Württemberg, 16 vuotta)*

Koska oppiainekokonaisuus ei mainitse tarkkoja opetustuntien rajoja yksittäisille oppiai-  
neille, on opettajan päätettävissä, miten hän eri teemoja opettaa. Voi olla, että tekstiilitöis-  
tä innostunut opettaja opettaa enemmän käsitöitä kuin kuvataidetta. Muutama nuori ei  
muista saaneensa kuvataideopetusta ollenkaan alakouluaikaan, ja osa muistelee kuva-  
taidetta olleen todella vähän.

*Minun peruskoulussani ei ollut kuvataidetta ollenkaan, heillä ei ollut siihen aikaan  
kuvataideopettajaa. Musiikkia oli. (mies, Baden-Württemberg, 16 vuotta)*

*Yhteensä maalasimme vain 1-2 kuvaa. (mies, Baden-Württemberg, 16 vuotta)*

Baden-Württembergin oppiainekokonaisuuden ideaan kuuluu, että koululaiset tekevät  
kouluvuoden aikana eri teemoihin liittyviä projekteja, joissa oppiainekokonaisuuden sisällä  
olevat eri oppiaineet yhdistyvät. Baden-württembergiläiset nuoret sivuavat näitä projekteja  
kirjoituksissaan.

*Projektit olivat loppujen lopuksi aika helppoja. (nainen, Baden-Württemberg,  
16 vuotta)*

Kertomuksista käy ilmi, että näissä projekteissa on yhdistetty eri oppiaineita, tekniikoita ja  
työmuotoja eri teemojen ympärille. Kirjoitusten projekteja on toteutettu usein ryhmittäin.

## 7.6 Kuvataidetuntien rakenne

Nuoret kuvailivat molempien maiden alakoulun kuvataidetuntien rakennetta useimmiten samoin. Alakoulun kuvataidetunnit alkoivat opettajan alustuksella, jossa opettaja esitteli uuden tehtävän aiheen. Tämän jälkeen oppilailla on ollut tietty aika saada tehtävä valmiiksi. Molempien maiden nuorten kirjoituksissa osa tuo ilmi, ettei tunneilla annettu erikseen tehtäviä, vaan tunneilla sai tehdä mitä halusi. Alakoulun kuvataiteen tunneilla on ollut myös yleistä, että kuvataiteentyön pohjalla on toiminut jokin satu. Töitä tehdessä oppilaat ovat saaneet usein luvan liikkua luokassa vapaasti. Rauhallinen tunnelma ja vapaus ovat usein vaikuttaneet hyvään, rentoon tunnelmaan ja töiden onnistumiseen.

Efland (1990, 263) pohtii nykyisen taidekasvatuksen kahta eri suuntaa, joita kohden taidekasvatus näyttäisi nykyisin polarisoituvan. Toinen suuntaus kannattaa opetussuunnitelmia ja oppituntien tarkkaa rakennetta. Vastakkainen suuntaus suuntautuu vapaampaan pedagogiseen työhön ja itsensä ilmaisuun. Kirjoittaja miettii, onko mahdollista löytää tasapaino näiden kahden suuntauksen välillä, koska tämän aikakauden konfliktit pohjaavat usein näihin kahteen suuntaukseen. Kun painotetaan lapsen itseilmaisua, heidät jätetään usein omilleen ja heiltä evätään pääsy sen tiedon pariin, joka voisi laajentaa heidän henkilökohtaista taiteentutkimista. Toisaalta, jos painotetaan taiteen tekniikoiden sekä taidetyyliä nimien ja aikakausien perusteiden opettelua, saattaa luovuuden ja mielikuvituksen käyttö unohtua.

Tämä kahtiajako näkyy nuorten kirjoituksissa molemmissa maissa. Nuoret kuvaavat joko tunteja, joilla he saivat tehdä mitä halusivat tai tunteja joilla opettajalla oli tiukka kontrolli. Näyttäisi siltä, että Suomen kouluissa on annettu enemmän teoriaan pohjautuvaa kuvataideopetusta kuin Baden-Württembergissä. Suomalaiset nuoret kertovat esimerkiksi opettajan alustukseen kuuluvan teorian opetusta, kun taas baden-württembergiläiset nuoret mainitsevan kuvataiteen teorian puuttuneen heidän alakoulun kuvataideopetuksesta kokonaan. Suomessa opettajat ovat usein näyttäneet itse erilaisia tekniikoita ja selittäneet töiden tekoa yksityiskohtaisesti. Osa nuorista on tehnyt alakoulussa ensin jopa harjoitustyön ennen varsinaisen kuvataidetyön tekemistä.

*Tunti alkoi siten, että kuviksen opettaja alkoi selittämään mitä meidän tulisi tehdä. Opettaja selitti yksityiskohtaisesti kuinka työtä tulisi tehdä ja näytti erilaisia tekniikoita. (nainen, Suomi, 18 vuotta)*

Eskelä Tuomiston (1982, 32–34) mukaan kuvataiteen opetuksessa aikuisen on ohjeistettava välineiden käyttö ja tehtävän anto lyhyesti ja täsmällisesti. Aikuisen tehtävä on myös



usein ryhmätilanteen ja tehtävänannon jälkeen yksilöohjauksen antaminen. Kaikkia lapsia tulisi auttaa tasapuolisesti, etenkin uusia välineitä käytettäessä. Eskelä Tuomiston suosittelee, ettei opettaja epäröisi lapsen kuvalliseen työprosessiin puuttumista, koska tällä tavoin opettaja pystyy parhaiten auttamaan. Opettajan tulisi antaa neuvoja tekniikasta ja oppilaan tekemiseen liittyen, mutta oppilaan omaan ideaan työn sisällöstä opettaja ei saa puuttua. Oppilaan luottamusta työhönsä ei saa häiritä. Tämä opettajan tulisi pitää mielessä myös valmista työtä arvostellessaan.

Baden-württembergiläiset nuoret kuvailevat usein projekteja, joita on tehty kuvataiteen tunteilla joko itsenäisesti tai ryhmissä. Kuvataiteentöillä on ollut usein jokin teema, kuten kuluva vuodenaika. Suomalaisten kirjoituksista poiketen baden-württembergiläiset muistelevat usein kuunnelleensa työskentelyn aikana musiikkia tai tarinaa.

*Oppitunnit etenivät hyvin rauhallisesti, koska pystyimme myös juttelemaan. Projektit olivat loppujen lopuksi aika helppoja. - - - Taide oli vain maalaamista, vailla rakenteita ja näkyvää merkitystä.* (nainen, Baden-Württemberg, 16 vuotta)

Pentikäisen (2006, 35) mukaan projektimuotoinen työskentely on ominaista lapsille. Lapsilla on kokonaisvaltainen tapa oppia, joten erilaiset projektit ja laajat kokonaisuudet tukevat tätä oppimisen tapaa. Ne myös voimistavat motivaatiota ja tuovat erityisiä kokemuksia ja elämyksiä. Lapselle on hyvä antaa aikaa ja tilaa taiteen tekemiselle. Projektit ja teemat voivat myös ohjata tehtävien ja työskentelyhetkien toisiinsa sitomista.

## 7.7 Opettajan vaikutus

Nuorten kirjoituksista käy ilmi, että opettajan persoona ja ammattitaito vaikuttavat kuvataidetuntien onnistumiseen, ja oppilaiden muistoihin. Suomalaisten nuorten kirjoituksissa näkyy, kuinka opettajan oma innostus siirtyy oppilaisiin. Baden-württembergiläisten nuorten muistoissa opettajan persoonalla on vahva asema. Lisäksi molempien maiden nuoret ilmaisevat kirjoituksillaan sen, kuinka suuri merkitys opettajan antamalla palautteella on nuorten kokemuksiin alakoulun kuvataidetunneista.

Opettajan mielipiteellä on ollut suuri merkitys oppilaille. Nuoret kirjoittivat opettajan palautteen olleen useimmiten positiivista. Suomalaiset nuoret kertovat opettajan palautteen kannustaneen. Usein kannustavan palautteen ansiosta kuvataiteen tunteilta on jäänyt mieleen onnistumisen tunne. Baden-württembergiläiset nuoret käyttävät usein sanaa ”mo-

tivaatio”. Opettajan myönteinen palaute on antanut oppilaille motivaatiota tehdä töitä ja yrittää parhaansa.

*Tehtävät miellyttivät minua aina paljon, ja opettajan antama palaute motivoi paljon positiivisesti.* (nainen, Baden-Württemberg, 17 vuotta)

Opettajan antama kriittinen palaute on jäänyt harmittamaan useaa nuorta. Nuorten kirjoituksista näkyy oppilaiden halu saada onnitteluja ja kannustamista. Opettajan antama kriittinen palaute on jäänyt nuorille mieleen etenkin, jos oppilas on nähnyt paljon vaivaa työn onnistumiseksi. Opettajan sanoja kuunnellaan tarkasti. Jopa opettajan ohimennen lausumat huomautukset ovat jääneet nuorten mieleen, etenkin jos niissä on ollut negatiivinen sävy.

Sekä suomalaisten että baden-württembergiläisten nuorten kirjoituksissa muistellaan myös opettajia, jotka eivät ole osanneet antaa palautetta. Monet opettajat eivät ole nuorten muistojen mukaan antaneet ollenkaan sanallista palautetta kuvataiteen töistä, usein pelkän arvosanan. Opettaja on saattanut joko jättää palautteen kokonaan antamatta, tai hän on antanut samanlaisen palautteen jokaiselle. Nuoret muistavat yhä tällaisen käytöksen. Se on jäänyt harmittamaan ja on vaikuttanut oppilaan motivaatioon.

*Meidän opettajamme antoi meidän maalata mitä halusimme, eikä kukaan saanut koskaan huonompaa numeroa kuin kaksi (Suomen 9). Se oli oikeastaan yhdentekevää, jos ponnisteli tai ei.* (nainen, Baden-Württemberg, 15 vuotta)

*Opettaja ei oikein osannut antaa palautetta, vaan sanoi ”hyvää työtä” jokaiselle.* (nainen, Suomi, 16 vuotta)

Arvioinnin merkitystä pohditaan myös alan kirjallisuudessa. Hargreavesin, Galtonin ja Robinsonin (1989, 150) mukaan on tärkeää, että oppilas ymmärtää, mitä tavoitteita ja tarkoituksia opettaja on työlle antanut. Opettajan tulee myös selittää, miten hän on töitä arvioinut. Tällä tavalla oppilas oppii ottamaan vastuuta omasta työstään.

Cox (1989, 43) kirjoittaa, että kuvataide nähdään kouluissa usein mahdollisuutena painettomaan toimintaan ja usein palkintona, hyvin tehdyn työn jälkeen oppilailla on mahdollisuus piirtää. Usein se ei ole taito jota opetettaisiin sen omien oikeutuksien takia. Päinvastoin kuin esimerkiksi kirjoittamisessa tai laskemisessa, lapsen huonoihin piirustustaitoihin ei usein kiinnitetä huomiota. Kuvataiteeseen ei ole laadittu samanlaisia osaamisenstandardeja ikäkausille kuten vaikkapa lukutaidolle. Opettajat usein suhtautuvat lapsen taiteeseen kuten asiaan, johon ei voi vaikuttaa mitenkään. Jotkut opettajat pelkäävät ohja-

tun taiteen tekemisen syövän lapsen luovuutta, mutta kirjoittajan mielestä tämä pelko on turha – eihän kieliopinkaan tunteminen syö luovuutta satujen tai runojen kirjoittamiselta.

Siksi tavoitteena on saada luotua arviointijärjestelmä, joka ei perustuisi mitattaviin asioihin, vaan jolla opettajat voisivat ohjata oppilaiden edistymistä. Tällöin arviointi olisi integroituna opetukseen ja lasten taiteelliseen kehitykseen. Opettajien tulisi olla luottavaisia siihen, että he omaavat taidot ja tekniikat, joita he tarvitsevat arvioidessaan oppilaita. (Hargreaves, Galton & Robinsons 1989, 155.) Eisner (1972, 207–208) suosisi kirjallista arvostelua ja lyhyitä suullisia arviointeja taiteessa ja muilla alueilla numeroarvostelun sijaan seurattuaan pitkään amerikkalaisten koulujen arvostelukäytäntöjä ja niiden seurauksia. Pitkään käytettynä numeroarvostelu itsessään alkaa motivoida oppilaita oppimisen ja tutkimisen ilon sijasta. Eisner uskoo arvostelun olevan kuitenkin opettajan moraalinen velvollisuus.

Lancaster (1990, 94–99) on samaa mieltä siitä, että myös kuvataiteessa, kuten muissakin oppiaineissa, opettajien tulee olla valmiita ja osaavia arvioimaan oppilaiden työskentelyä ja kehitystä. Lancaster toteaa, että lasten kuvataiteelliset taidot olisi hyvä arvioida seitsemän ja yhdentoista ikävuoden välillä, koska silloin saadaan tietoa lasten ikäluokkaisesta taiteellisesta kehityksestä. Hänen mielestään jatkuva keskustelu opettajan ja oppilaan välillä on tärkeää. Tämä ohjaa lasta oppimaan arvostamaan omaa työtään. Se tekee oppilaista entistä vastuullisempia ja saa heidät näkemään itsearviointin ja itsekriittisyyden arvon. Tämä taas opettaa heitä arvostamaan omia mielipiteitään, eikä hyväksymään suoraan aikuisen arviointia ja mielipiteitä.

Suomalaisten nuorten teksteissä annetaan kritiikkiä opettajien ammattitaidolle. Kuvataiteeseen perehtyneet opettajat tunnistetaan ja nuoret vaativat, että kuvataidetta opettavat opettajat panostaisivat kunnolla työhönsä. Nuorten kirjoituksista käy ilmi, että kuvataiteesta itse innostuneet opettajat saavat innostuksen leviämään myös oppilaisiin ja heidän motivaationsa kuvataidetta kohtaan nousemaan.

*Kuudennen luokan aikana meille vaihtui opettaja, joka oli oikeasti syventynyt kuvataiteeseen ja innosti meitä tekemään haastavampia töitä. (nainen, Suomi, 18 vuotta)*

Samalla tavalla kuvataiteeseen perehtymättömiä opettajia suomalaiset nuoret muistelevat kirjoituksissaan ”avuttomina”. Nuoret mainitsevat usein, jos alakoulun opettaja ei osannut opettaa kuvataidetta, ja näissä kirjoituksissa alakoulun kuvataidetunteja muistellaan usein negatiivissävytteisemmin kuin muissa kirjoituksissa.

*Muistan, että kuvis ope ei ollut millään tavalla kouluttautunut kuvataiteessa vaan hän oli vain äidinkielenope jolla oli vapaa tunti. Muistan että emme tehneet paljon mitään tunneilla vaan piirrettiin vapaasti. (nainen, Suomi, 16 vuotta)*

Alakoulun kuvataideopettajien pätevyydestä ja sen merkityksestä käydään paljon keskustelua maailmalla. Perusteluja esitetään sekä kuvataiteeseen erikoistuneiden, että tavallisten luokanopettajien puolesta. Kuvataiteeseen erikoistumaton luokanopettaja saattaa nähdä laajemman kuvan lapsen taidoista kokonaisuudessaan ja hänellä on tällöin parempi asema työskennellä lapsen kanssa taiteen parissa. Opetussuunnitelman joillakin osilla tällainen käytäntö on etu. Kuitenkin usein opettajan tarvitsema tausta ja taidot ovat puutteelliset hänen pystyäkseen opettamaan kuvataidetta. Eisner kokee yhden tai kaksi yliopistossa käytyä taidekurssia liian vähäiseksi kuvataiteellisen pätevyyden saavuttamiseen. Luokanopettajalla on hankala tehtävä selviytyä luokassa yksin monen aineen opettamisen kanssa. (Eisner 1972. 25.)

Osassa suomalaisten nuorten kirjoituksista opettajan ammattitaitoa pidetään siis syynä siihen, miksi kuvataiteen tunnit ovat alakoulussa olleet mukavia tai eivät. Suomalaisten kirjoitusten joukossa on vain yksi, joka ottaa kantaa opettajan persoonaan ja henkilökohtaisten välien vaikutukseen kuvataiteen tunneilla viihtymiseen. Baden-württembergiläisten nuorten kirjoituksissa opettajan persoonalla on paljon enemmän merkitystä. Nuoret kuvailevat, kuinka mukavan kuvataideopettajan tunneilla viihtyi hyvin, ja kuinka opettaja osasi ottaa oppilaat huomioon. Opettajan taidot esimerkiksi kuunnella oppilasta ovat vaikuttaneet oppilaan kokemuksiin.

*Usein olin epävarma, teinkö asiat oikein, ja kysyin opettajalta. Hän vastasi aina kunioittavasti (mutta silti välittyi tunne, että minun asiat ovat tärkeitä) ja tuki minua. Siksi minulla ei ole ollut pelkoa taidetta kohtaan jatkossa. (nainen, Baden-Württemberg, 17 vuotta)*

Tärkein asia opettamisessa, missä aineessa tahansa, on opettajan ja oppilaan välinen suhde. Vilpitön ihmissuhde on tärkeää jotta opettaja voi ymmärtää oppilaitaan. Oppilaalla tulisi olla mahdollisuus esittää omia tunteitaan ja ideoitaan opettajalle. Luottamus ja avoimuus auttavat opettajaa ymmärtämään oppilaitaan ja päinvastoin. Hyvä opettaja-oppilassuhde syntyy taitavasta ammatillisuuden ja aidosta välittämisestä. Jos aidot ihmissuhteet ajavat ammatillisuuden yli, on kasvatuksellinen prosessi köyhempi, mutta jos ammatilliset taidot vievät tilaa lämpimiltä ihmissuhteilta, on opetus tyhjää, lyhytvaikutteista ja ilotonta. Molempia tapoja tulee käyttää opetuksessa niiden oikeissa mittasuhteissa. Mikä

tämä mittasuhte on, on Eisnerin mukaan sen tyyppin kysymys, johon yksikään kirja ei osaa vastata. (Eisner 1972, 180–182.)

Osa Baden-Württembergin nuorten kertomuksista sisältää kuvailuja pelottavista, epäystävällisistä tai tiukoista opettajista, jotka ovat tehneet kuvataidetunneista epämiellyttäviä oppitunteja. Etenkin opettajien antama palaute on vaikuttanut oppilaiden motivaatioon ja myöhempiin muistoihin.

*Opettaja oli todella tiukka, jos jokin meni väärin. Siksi joskus jopa itkin, kun opettaja sanoi, että se on väärin. Myöhemmin minulla oli todella mukava kuvataiteenopettaja ja silloin kuvataide oli minusta taas hauskaa. - - - Tämä opettaja jopa kehui meitä, vaikka joku ei mennyt niin hyvin, ja siksi se (kuvataide) oli haus Kempaa. (mies, Baden-Württemberg, 15 vuotta)*

Kuvataiteen opettajan persoona, ammattitaito ja tapa antaa palautetta liittyvät siis nuorten kirjoituksissa siihen, millaiset muistot nuorille alakoulun kuvataiteen tunneista jää. Oppilaat huomaavat, jos opettaja on itse kuvataiteesta innostunut, osaava ja siihen panostava. Tällainen opettaja saa siirrettyä innostusta ja yritystä kuvataidetta kohtaan omille oppilailleenkin. Oppilaat haluavat saada rehellistä palautetta omista töistä ja omasta osaamisestaan, mielellään myös sanallisesti, eikä vain arvosanan muodossa.

## 8 TULOSTEN POHDINTA SEKÄ TUTKIELMAN ARVIOINTI

### 8.1 Tutkielmatulosten pohdinta

#### Kuvataiteentunneilla viihtymiseen vaikuttavat asiat

Nuorten kirjoituksissa kuvataiteentunneilla viihtyminen ja oppilaan omat taidot näyttävät tukevan toisiaan. Sekä suomalaisten, että baden-württembergiläisten nuorten kirjoituksista käy ilmi, että tunneilla viihtymisestä kertoessaan nuori kertoo samalla olevansa hyvä kuvataiteessa, tai saaneensa kuvataiteen työnsä onnistumaan. Sen sijaan ne nuoret, jotka eivät ole viihtyneet alakoulun kuvataidetunneilla kuvaavat syitä tähän eri tavalla Suomessa ja Baden-Württembergissä.

Suomalaiset nuoret, jotka eivät ole viihtyneet alakoulun kuvataidetunneilla, kertovat kirjoituksissaan samalla kokeneensa kuvataiteen vaikeaksi oppiaineeksi, kuvataiteen töiden tekemisen hankalaksi tai usein omat kuvataiteen taidot heikoiksi. Baden-württembergiläisten nuorten kirjoituksissa alakoulun kuvataiteentunneilla viihtymättömät nuoret kirjoittivat kuvataidetuntien olleen tylsiä. Tunnit tai aiheet eivät olleet heidän mielestään kiinnostavia, tai he olivat usein ennen muita valmiina, jolloin muiden odottaminen teki tunneista tylsiä.

Itsetunnon ja minäkäsityksen kehitys – luvussa tutkielmani alussa (luku 3.2, sivu 20) määrittelin hyvän kuvataiteellisen itsetunnon ja minäkäsityksen. Oppilaalla on hyvä kuvataiteellinen itsetunto silloin, kun hän tuntee olevansa hyvä kuvataiteessa ja ajattelee osavansa muun muassa piirtää hyvin. Kun oppilaalla on hyvä kuvataiteellinen minäkäsitys, toimii oppilas mielellään kuvataiteentunneilla. Tämä määritelmä näkyy suomalaisten ja baden-württembergiläisten nuorten kirjoituksissa. Ne nuoret, jotka ovat tunteneet olevansa

alakouluaikanaan hyviä kuvataiteessa, ovat ilmeisesti myös viihtyneet kuvataiteentunneilla. Pitävää johtopäätöstä tästä en kuitenkaan uskalla tehdä. Voisihan olla niinkin, että mukavat kuvataiteentunnit vaikuttavat oppilaan käsityksiin omista kuvataiteentaidoista.

Suomalaiset nuoret mainitsevat usein katsoneensa luokkatovereidensa kuvia ja yrittäneensä ottaa heistä mallia. Näissä kirjoituksissa mainitaan luokkatovereiden olleen kuvataiteessa parempia, tai heidän töidensä onnistuneen paremmin, joka on vaikuttanut myös oppilaan käsityksiin omasta osaamisesta ja oman työn onnistumisesta. Baden-württembergiläiset nuoret eivät mainitse saaneensa vaikutusta tovereidensa töistä. Toisaalta baden-württembergiläisten nuorten kertomuksissa mainitaan usein projekti- ja ryhmätyöt kuvataiteen tunteilla. Voisivatko nämä yhdessä tehtävät työt vaikuttaa oppilaiden käsityksiin omista kuvataidetaidoista ja taiteen tekemisestä? Tutkielman aineiston valossa näyttäisi siltä, että kuvataidetunneilla onnistuminen tukee jonkin verran oppilaan kuvaa itsestään taiteentekijänä.

### **Kuvataiteentuntien merkitys – tärkeät tapahtumat ja muistot**

Nuorten kirjoituksista nousee jännittävästi esille alakoulun kuvataidetunneilla tehtyjen töiden tehtävänannot. Nuoret muistelevat kirjoituksissaan usein töitä, jotka on tehty todella tarkan opettajan mallin mukaan, ja toisaalta suomalaiset nuoret myös kuvataiteentunteja, joilla on saanut vapaat kädet tehdä lähes mitä tahansa.

Suomalaiset nuoret kirjoittavat mallityötunneista lähinnä negatiiviseen sävyyn. Kirjoituksissa nuoret muun muassa mainitsevat, ettei mallityö antanut tilaa luovuudelle. Nuorten mukaan ei myöskään ollut mukavaa, kun jokainen teki loppujen lopuksi aivan samalta näyttävän työn. Baden-württembergiläisten nuorten kirjoituksissa mallitöitä ei kritisoida niin vahvasti kuin suomalaisten kirjoituksissa. Baden-württembergiläiset suhtautuvat mallitöihin kirjoituksissaan lähinnä neutraalisti, kuin olettaen niiden olevan normaaliosa kuvataidetuntien arkea.

Osa suomalaisista nuorista muistelee tunteja, joilla he ovat saaneet vapaat kädet tehdä mitä ovat halunneet. Osa kirjoituksista kuvaa näitä tunteja mukaviksi, jolloin oppilaat saivat itse määrätä tekemisistään. Toisaalta osa kirjoituksista kuvaa sitä, miten pitkän ajan kuluessa tällaiset tunnit kävivät tylsiksi. Kirjoituksista ei käy kovin hyvin ilmi, onko vapaa piirtely kuvataiteen tunteilla johtunut opettajien innostuksen tai ammattitaidon puutteesta, vai hänen sisäistämästään pedagogisesta kuvataiteen opettamisen ajatuksista. Nuoret

kuitenkin ilmaisevat kirjoituksissaan, että he kaipaavat jonkinlaista opettajan ohjausta kuvataiteen tunneille. Ilmeisesti jokin keskitie mallitöiden ja vapaan maalaamisen välillä olisi mieluisin oppilaille: työt, joissa voi käyttää luovuutta ja tuoda esille omia ideoita, mutta opettaja olisi kuitenkin saatavissa avuksi tai opettamassa tekniikoista.

Baden-württembergiläisten nuorten kirjoituksissa vapaata työskentelyä ei mainita ollenkaan. Tämä saattaa johtua Saksan ja Baden-Württembergin erilaisesta opettamisperinteestä, jossa opettajalla on suuri auktoriteettinen rooli. Voi olla, että opettajat eivät ole tottuneet muodostamaan tunteja oppilaiden vapaan tekemisen varaan, tai heillä on ollut taitoa yhdistää luova tekeminen ja hienovarainen ohjaaminen. Nuoret kirjoittavat tehneensä tunneilla mallitöitä suomalaisten nuorten tapaan paljon, mutta mainitsevat myös projektityöt. Suurin osa kirjoittajista on pitänyt projektitöiden tekemisestä, muutama kirjoitus osoittaa ristiriitaisia tunteita. Projektityöt ovat luultavasti seurausta Baden-Württembergissä käytössä olevan opetussuunnitelmasta, joka pyrkii yhdistämään eri oppiaineita teemaluontoisissa projekteissa. Kuvataidetutkijoiden mielestä projektitöiden tekemisellä on etunsa, eli projektityöt voisivat olla hyviä oppilaiden kuvataiteen taitojen kehittämisessä.

Suomalaiset nuoret kokevat siis kuvataiteen tuntien vapaan tekemisen ilman opettajan ohjausta ajan kanssa tylsiksi. Toisaalta he ovat sitä mieltä, että mallitöidenkin tekeminen oli turhauttavaa. Suomalaiset nuoret kirjoittavat myös katsoneensa usein mallia luokkatovereiltaan ja verranneensa itseään muihin. Nämä kirjoitukset poikkeavat baden-württembergiläisten nuorten kirjoituksista. Baden-württembergiläiset nuoret eivät esitä negatiivisia tunteita niin selkeästi kuin suomalaiset nuoret.

Teen tästä johtopäätöksen, että todennäköisesti Baden-Württembergissä usein tehdyt projektityöt vaikuttavat nuorten käsityksiin omasta kuvataiteen tekemisestä. Projekteissa kaikki työskentelevät yhdessä tavoitteenaan sama päämäärä. Jokaisen kuvataiteen tekemisen taidoilla on silloin merkitystä ja tarkoitus. Ehkä Suomenkin kuvataidetunneilla voitaisiin kokeilla laajamittaisia projektitöitä. Näissä yhdistyisivät suomalaisten nuorten kaipaamat vapaiden käsien, luovuuden ja omien ideoiden käyttäminen. Opettaja voisi antaa ohjausta esimerkiksi tekniikoiden ja materiaalien käytössä ja olla tarvittaessa oppilaiden apuna. Kuvataideprojektit voisivat toimina välikappaleena mallituntien ja täysin vapaiden tuntien välillä.

Toisaalta Baden-Württembergin tämänhetkinen opetussuunnitelma näyttää vaikuttavan kuvataiteentuntien määrään. Kuusi neljästäkymmenestä neljästä baden-württembergiläi-



sestä nuoresta sanoi suoraan, ettei heillä ollut ollenkaan kuvataideopetusta alakoulun aikana. Lisäksi osa muisteli tehneensä alakoulussa vain muutaman kuvataidetyön. Tähän voi tietysti vaikuttaa myös hatarat muistot alakoulun ajoista. Näyttäisi kuitenkin siltä, että opetussuunnitelmalla on vaikutusta kuvataiteentuntien järjestämiseen ja sisältöön. Suomalaiset nuoret muistavat kaikki jotakin kuvataidetunneistaan, ja suomalaiseen opetussuunnitelmaan onkin kuvataiteelle rajattu omat tuntimäärät käytettäväksi.

Suomen ja Baden-Württembergin nuorten kirjoituksista puuttuu kokonaan taidevierailuteema, joka maiden opetussuunnitelmissa kuitenkin on vahvasti esillä. Nuoret eivät kuitenkaan mainitse niitä kirjoituksissaan. Taidevierailujen luulisi olevan ainutkertaisuudessaan mieleenpainuva kokemus, jota nuoret varmasti muistelisivat jälkeensä mielellään.

Taidevierailukirjoitusten puuttumiseen voi olla monia syitä. Luulen, että kaksi niistä on todennäköisintä. Taidevierailujen puuttuminen nuorten kirjoituksista voi johtua siitä, että niitä ei ole tehty ollenkaan nuorten alakouluajana. Vaikka taidevierailut on mainittu opetussuunnitelmissa, on opettajalla kuitenkin päätösvalta siitä, miten opetus järjestetään. Taidevierailut ovat työläitä suunnitella ja toteuttaa. Voi olla, ettei lähistöllä ole sopivaa vierailukohdetta, tai ehkä kouluilla ei ole varaa järjestää reissuja koulun ulkopuolisiin kohteisiin.

Taidevierailujen puuttuminen nuorten kirjoituksista voi johtua myös siitä, etteivät he koe niiden olleen osa kuvataideopetusta. Pyysin nuoria kirjoittamaan muistamistaan kuvataidetunnista ja sen tapahtumasta. Taidevierailuun kuluu usein vähintään puolikas koulupäivä. Lisäksi vierailut ovat usein jotain erikoista, jonka nuoret eivät ole kokeneet kuuluvan mukaan normaaliin opetukseen ja koulupäivään.

Todennäköisesti taidevierailukuvausten puuttuminen nuorten kirjoituksista johtuu jommasakummasta edellä mainitsemaani syystä, jota ei voi tutkimusaineistostani havaita. Olisi ollut mukava löytää tarkat syyt taidevierailukirjoitusten poisjääntiin.

### **Syitä tapahtumien mieleen jääntiin**

Kuvataiteentunneilla voi olla merkitystä oppilaan kuvataiteelliselle minäkäsitykselle ja itsetunnolle. Nuorten kirjoituksissa heidän valitsemillaan tapahtumilla on suuri merkitys heidän muistoissaan. Kirjoituksissa nuoret kirjoittavat usein, kuinka muiden ihmisten kommentit ja arvostelut ovat vaikuttaneet heidän mielipiteisiinsä omasta työstä ja omasta kuvataiteen

tekemisestä. Nuoret kirjoittavat sekä positiivisista, että negatiivisista kokemuksista. Etenkin opettajan, luokkatovereiden sekä vanhempien mielipiteellä on ollut merkitystä. Muiden osoittaessa arvostusta oppilaan työtä kohtaan, joko kiittävin kommentein tai esimerkiksi työn säilyttämällä, on nuorelle muodostunut hyviä muistoja ja hyvä kokemus kuvataiteesta. Toisaalta jopa ohimennen heitetyt oppilaan negatiivisiksi ymmärtämät kommentit muistetaan myös vuosien päästä, ja ne vaikuttavat myös myöhempään mielikuvaan omista kuvataiteen tekemisen taidoista.

Mielenkiintoista nuorten kirjoituksissa on, että kirjoitukset sisältävät usein viittauksia vanhempien mielipiteisiin ja kommentteihin nuorten alakoulussa tekemistä töistä. Nuorille antamassani kirjoitustyön ohjeistuksessa pyysin heitä kirjoittamaan heidän muistamastaan kuvataiteentunnista. Vanhempia ei ohjeistuksessa mainittu ollenkaan. Teen tästä johtopäätöksen, että ilmeisesti vanhempien kommenttien liittäminen mukaan kirjoituksiin kertoo siitä, että vanhempien mielipiteellä ja arvostuksella on oppilaalle suuri merkitys. Vanhempien kommentit ovat jääneet oppilaiden mieleen. Lisäksi vanhempien osoittamalla tuella oppilaan kuvataiteen tekemistä kohtaan saattaa olla merkitystä.

## **Opettajan vaikutus**

Opettajan taidolla antaa palautetta on tutkielmani tulosten mukaan kuvataiteessa suuri merkitys. Suomen ja Baden-Württembergin nuoret kirjoittivat opettajan positiivisen palautteen kannustaneen ja motivoineen. Kriittinen palaute on jäänyt harmittamaan osaa nuoria. Opettajan henkilökohtaisesti antama opastus – hyvä ja huono, muistetaan vielä vuosienkin päästä.

Oppilaat huomaavat opettajan taidot antaa palautetta. He toivovat saavansa riittävästi totuudenmukaista palautetta. Molempien maiden nuoret kirjoittavat, kuinka olisivat halunneet enemmän henkilökohtaista ja sanallista palautetta työskentelystään ja töistään. Pelkkä lukuvuoden lopussa annettava arvosana ei ole heidän mielestään tarpeeksi. Lisäksi osa nuorista kritisoi sitä, kuinka huonosti annetut arvosanat loppujen lopuksi kuvasivat eri oppilaiden kuvataidetaitoja. Nuoret pohtivat kirjoituksissaan, kuinka epäreilua oli, että kovasti työskennellyt oppilas sai saman arvosanan kuin oppilas, joka ei ollut nähnyt kuvataiteen eteen ollenkaan töitä.

Voi olla, että kuvataidetta ei pidetä kouluissa yhtä tärkeänä oppiaineena kuin teoriaaineita. Tällöin opettaja voi olla sitä mieltä, että on aivan sama, minkä numeron hän oppi-

lailleen kuvataiteesta antaa. Kuvataiteessa saatetaan antaa oppilaille helposti parempia arvosanoja, kuin mitä oppilaat oikeasti ansaitsisivat. Saattaa myös olla niin, ettei opettajalla ole aina selvyyttä siitä, millä perusteilla hän arvioisi kuvataidetta. Voisiko olla, että kuvataiteen luonteen vuoksi numeroarvostelusta voitaisiin luopua. Perusteellinen sanallinen arviointi ja palaute on oppilaidenkin mielestä tärkeää, käy ilmi tutkielmani aineistosta.

Toinen opettajiin liittyvä teema, joka tutkielmassani nousi eteen, oli opettajan persoona, oma innostus ja ammattitaito. Suomalaiset nuoret kirjoittivat huomanneensa, jos opettajalla ei ollut alakoulussa tarpeeksi ammattitaitoa opettaa kuvataidetta. Suomalaiset nuoret, joilla oli alakoulussa kuvataidetunneilla kuvataiteeseen perehtynyt ja siitä itse pitävä opettaja, kirjoittivat myönteisempiä kuvataidemuistoja kuin ne nuoret, jotka eivät kokeneet alakoulun kuvataideopettajaansa päteväksi. Etenkin opettajan oma innostus tarttui oppilaisiin. Suomessa kuvataidetta opettaa yleensä oppilaiden oma luokanopettaja, tai toisen luokan opettaja, joka on enemmän perehtynyt kuvataiteeseen. En tutkimuslomakkeellani kysynyt, kuka nuoren kuvataideopettaja alakoulun puolella on ollut. Näin ollen on vaikea sanoa, kuinka laajasti nuorten muistamat tapahtumat ja opettajan ammattitaito ja perehtyneisyys vaikuttavat.

Baden-württembergiläisten nuorten kirjoituksissa opettajan persoona vaikuttaa suuresti. Opettajan vuorovaikutustaidot ja se, millaisen kuvan hän antaa itsestään oppilaille, mukavan, epäystävällisen, tai pelottavan, vaikuttaa nuorten kirjoituksissa siihen, onko alakoulun kuvataidetunneista kirjoitettu kokemus negatiivinen vai positiivinen. Myös Baden-Württembergissä kuvataidetta opettaa joko luokanopettaja tai kuvataiteeseen enemmän perehtynyt jonkun toisen luokan opettaja. Baden-württembergiläisten kanssa keskustellessani on käynyt usein ilmi, että kuvataidetta onkin opettanut joku muu kuin oma luokanopettaja. Ilmeisesti luokanopettaja opettaa Baden-Württembergin alakouluissa vähemmän aineita omalle luokalleen kuin Suomessa. Tämä saattaa vaikuttaa siihen, että nuoret kirjoittavat paljon kuvataiteenopettajan persoonasta. Kerran viikossa tai harvemmin luokan kanssa toimiva opettaja saattaa jäädä oppilaille etäisemmäksi kuin oma luokanopettaja. En kuitenkaan kysynyt tutkimuslomakkeellani myöskään baden-württembergiläisten nuorten alakoulun kuvataiteen opettajaa, joten tästä aiheesta on vaikea tehdä johtopäätöksiä. Se on kuitenkin varmaa, ettei kaikkia voi miellyttää. Jokainen opettaja opettaa tavallaan ja jokainen oppilas oppii parhaiten omalla tavallaan. Sama opettaja voi olla toisen oppilaan mielestä mukava ja samalla toiselle oppilaalle painajainen.

## **Erot ja samankaltaisuudet Suomen ja Baden-Württembergin nuorten kirjoituksissa tiivistettynä**

### **Samankaltaisuuksia**

Sekä suomalaiset, että baden-württembergiläiset nuoret kuvailevat alakoulun kuvataide-tunteja pääosin positiivisesti. Kuvataidetunnit nähdään rentona, rauhallisena ja luovana vastapainona muulle koulutyölle. Molempien maiden oppilaat ovat viihtyneet kuvataiteen-tunneilla, jos he ovat kokeneet omat kuvataiteentaitonsa hyviksi.

Suomalaisten tai baden-württembergiläisten kirjoituksissa ei mainita taidevierailuja ollen-kaan. Tekniikoista molempien maiden nuoret mainitsevat useimmiten akvarellivärien käy-tön. Samojen tekniikkojen käyttäminen usein tunnilla koetaan tylsänä. Molempien maiden alakoulun kuvataidetunneilla on tehty mallitöitä, mutta suomalaiset nuoret kuvailevat näitä hieman baden-württembergiläisiä negatiivisemmin.

Nuoret muistavat kuvaamansa alakoulun kuvataiteentunnin useimmiten siitä syystä, että tunnilla tehty työ on heillä vielä tallessa. Tunnista jääneisiin muistoihin vaikuttavat myös nuorten saamat kommentit tekemästään työstä ja onnistumisen tai epäonnistumisen tun-teet. Opettajalla on ollut kuvataidetunneilla suuri merkitys. Opettajan taito antaa palautetta ja arvioida on jäänyt nuorten mieleen. Kriittinen palaute on jäänyt erityisen tarkasti nuorten mieleen.

### **Eroja**

Suomalaisten ja baden-württembergiläisten nuorten kirjoituksissa on havaittavissa joitakin eroja. Suomalaiset nuoret tuntuvat olevan hieman kriittisempiä alakoulun kuvataiteentun-teja kohtaan.

Suomalaiset nuoret mainitsevat kirjoituksissaan ottaneensa mallia luokkatovereidensa töistä. Baden-württembergiläisten nuorten kirjoituksissa tällaisia mainintoja ei ole. Baden-württembergiläisten kirjoitukset käsittelevät usein projektitöiden tekoa, jota suomalaisten nuorten teksteissä ei ole mainittu. Baden-Württembergin opetussuunnitelma näyttää hei-jastuvan kuvataidetunneille projektitöiden, käsitöiden tekemisen ja kuvataiteen tuntien vähäisyyden kautta.

Suomalaiset nuoret kertovat kuvataiteentuntien sisältäneen usein vapaata työskentelyä. Toisaalta tunnin rakennetta kuvaillessaan suomalaiset nuoret kirjoittavat usein tunnin alussa opettajan pitämän alustuksen käsittäneen esimerkiksi taidehistorian tai kuvataiteen tekniikoiden kuvausta. Baden-württembergiläiset nuoret eivät mainitse kirjoituksissaan tunneilla olleen kuvataiteen teoriaa.

Opettaja vaikuttaa molempien maiden nuorten kirjoituksissa suuresti. Tosin suomalaisten kirjoituksissa opettajan ammattitaidolla ja omalla innostuksella on näkyvä rooli, kun taas baden-württembergiläiset keskittyvät kirjoituksissaan opettajan persoonaan ja vuorovaikutustaitoihin.

## 8.2 Tutkielman luotettavuus, toistettavuus ja eettiset kysymykset

Tekemääni tutkielmaan liittyy useita tekijöitä, joita tulee tarkastella luotettavuuskysymysten näkökulmasta. Etenkin tutkimuksen tekeminen ulkomailla on aina riskialtista, jos tutkija ei tunne kyseistä maata tai aluetta todella hyvin. Koska olen aloitteleva tutkija, oli minulla tutkielmaa tehdessäni paljon opittavaa.

Tutkielmaani tehdessäni tein ensin vaihto-oppilasvuoden Saksassa sekä myöhemmin tutkimuksen tuloksia tulkitessani asuin Saksan Baden-Württembergissä. Saksassa asuminen auttoi huomattavasti kielitaitoni kehittämisessä, mistä oli hyötyä sekä tutkimuksen saksankielisten kirjoitusten analysoinnissa sekä saksankielisten lähteiden etsinnässä ja kääntämisessä. Lisäksi saksalaiseen kulttuuriin tutustuminen auttoi ymmärtämään tekstien piilomerkityksiä ja sanojen eri tarkoituksia.

Beredayn (1964, 11; katso myös Mason, Bray & Adamson 2007) mukaan on mahdollista kerätä tietoa muista alueista ilman matkustamista. Asunto paikanpäällä antaa kuitenkin edun löytää luotettavia tekstilähteitä ja luoda sopivia tutkimusmetodeja. Oma asumiseni Saksassa antoi minulle paljon tietoa paikallisesta kulttuurista ja tavoista, sekä koulujärjestelmästä. Tutustumalla eri ihmisiin sain kerättyä tietoa esimerkiksi paikallisista kouluista, jotta pystyin valitsemaan omaan tutkielmaani soveltuvat koulut.

Kielen osaaminen on vertailevassa tutkimuksessa tärkeää. Kielen oppiminen helpottaa matkustamista ja matkustaminen auttaa kielenoppimisessa. (Bereday 1964, 11.) Kielen oppiminen on erityisen kiinnostava luovuutta vaativa tehtävä. Bauer ja Gaskell ehdottavatkin, että vertailevaa tutkimusta tekevän olisi hyvä osata useita eri kieliä. (Bauer & Gas-

kell 2000, 136–141.) Kielimuurin aiheuttamat vaikeudet ovat yhtä vakavia kasvatustieteen tutkimuksessa kuin muillakin tutkimusalueilla. Vieraiden kulttuurien ja koulutuksen tutkiminen on riskialttiina väärinymmärryksille ja väärinkäytölle. Erityisen tarkkana tulee olla toisia kouluja vastaan nostetuista väitteistä ja syytöksistä. Kielentuntemus ehkäisee väärinymmärryksiä, mutta auttaa tutkijaa myös pääsemään käsiksi tutkittavan kulttuurin sisäisiin salaisuuksiin, esimerkiksi ymmärtämällä, että samalla sanalla saattaa olla monia eri merkityksiä. (Bauer & Gaskell 2000, 136, 139.)

Olen tietoinen siitä, että koska en ole natiivi saksanpuhuja, voi tutkimuksessani olla kielitaidosta johtuvia virheitä. Olen yrittänyt välttää nämä karikot valitsemalla tutkimukseeni vain sellaista saksankielistä materiaalia, jonka uskon ymmärtäneeni varmasti oikein. Vaikeissa kohdissa olen pyytänyt myös apua kieltä osaavilta suomalaisilta tai saksalaisilta ystäviltäni. Tätä tutkimusta tehdessäni on kielitaitoni kasvanut merkittävästi.

Baden-württembergiläisten kirjoittamia tekstejä analysoidessani olen luottanut omaan kielitaitooni. Nuoret ovat kirjoittaneet tekstinsä melko selkeästi, varmaankin ajatellen sen olevan minulle helpompi lukea. Teksteissä ei ole juurikaan murren sanastoa tai vaikeita sanoja, joiden kääntämisessä olisi ongelmia. Kielellisesti suurin ponnistus tutkielmani kannalta on ollut Baden-Württembergin opetussuunnitelman kääntäminen. Kaikista tutkielmassani mahdollisesti olevista kielitaidosta johtuvista virheistä kannan itse täyden vastuun.

Uskon valinneeni tutkielmaani varten asianmukaiset koulut sekä Suomesta, että Baden-Württembergistä. Ei ole varmaa, ovatko kaikki tutkielmaani osallistuneet Baden-Württembergin lukion oppilaat käyneet alakoulunsa Baden-Württembergin alueella. Joukossa saattaa olla oppilaita, jotka ovat käyneet alakoulunsa jossain muussa osavaltiossa ja muuttaneet Baden-Württembergiin myöhemmin. En kuitenkaan nähnyt nuorten kirjoituksissa poikkeavia tekstejä, joten en luule muutaman mahdollisesti muualla alakoulunsa viettäneen nuoren kirjoituksen huomattavasti vaikuttaneen tutkielmani luotettavuuteen.

Olisin voinut kysyä tutkielmaani osallistuvilta nuorilta, kuka heille opetti kuvataidetta alakoulussa. Tämä olisi voinut luoda oman teemansa tutkielmaani ja antaa varmuutta saamilleni tuloksille. Osa nuorista kirjoittaa muistamassaan alakoulun kuvataidetunnin tapahtumassa erikseen myös sen, kuka kuvataidetta opetti. Nuorten kokemuksiin on voinut vaikuttaa se, onko opettaja ollut oma luokanopettaja, aineenopettaja vai jokin muu koulun henkilökunnan jäsen.

### 8.3 Jatkotutkimusajatuksia

Olisin halunnut tutkia tutkimuslomakkeellani kysymiäni kuvataideharrastuksia ja nuoren ajatuksia kuvataiteen parissa jatkamisestaan esimerkiksi kvanttiovien. Tarkoituksenani olisi ollut vertailla nuoren kuvataideharrastusten, kuvataidekokemusten ja kuvataiteen parissa jatkamisen välisiä yhteyksiä. Valitettavasti tutkimuksestani olisi tällöin tullut liian laaja, joten jätin tämän vertailun tekemättä.

Tutkielmaani tehdessä esiin nousi monia aiheita, joista olisi mielenkiintoista tehdä jatkotutkimuksia. Tämä tutkielmani käsittää monia nuorten alakoulutunneistaan muistamia teemoja. Näitä teemoja olisi mielenkiintoista tutkia yksittäin tarkemmin ja laajemmin, kuin mitä olen tässä tutkielmassani tehnyt. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia alakoulun kuvataiteentuntien ja muun kuvataiteellisen toiminnan yhteyksiä oppilaan kuvataiteelliselle itsetunnolle ja minäkäsitykselle. Tällaista tutkimusta voisi lähteä rakentamaan esimerkiksi jo valmiina olevien itsetuntomittareiden avulla. Olisi kiinnostavaa tietää, millainen yhteys hyvällä kuvataiteellisella itsetunnolla ja minäkäsityksellä on kuvataiteentunneilla viihtymiseen. Tässä tutkielmassani en saanut selvyyttä esimerkiksi sille, vaikuttaako hyvä kuvataiteellinen itsetunto ja minäkäsitys kuvataiteentunneilla viihtymiseen, vai voiko asia ollakin päinvastoin. Lisäksi voisi tutkia oppilaiden kuvataiteellisten taitojen vaikutusta, sekä oppilaiden eri taitotasojen ilmenemistä ja huomioonottamista opetuksessa.

Lisäksi yhtenä tutkimusteemana voisi olla opettajan ammattitaidon ja oman innostuksen vaikutusta kuvataiteen opetukseen. Millaisia töitä sellaiset opettajat ohjaavat, joilla ei ole paljoa kokemusta kuvataiteesta? Tarttuuko innostuneen opettajan oma innostus myös oppilaisiin? Tällaista tutkimusta voisi lähteä tutkimaan vaikkapa empiirisen tutkimusmenetelmän avulla. Myös kuvataiteen arviointitavoista voisi saada mielenkiintoisen tutkimuskohteen. Olisi hyvä, jos kuvataiteen arvioinnista saataisiin tieteellisesti käyttökelpoista tutkimusmateriaalia, jotta koulujen kuvataideopetuksen arviointia voitaisiin jatkossa kehittää.

Koska sekä Suomen ja Baden-Württembergin alakoulujen kuvataiteen opetussuunnitelmat tulevat todennäköisesti uudistumaan lähivuosina, on tämän tutkielmani tuloksia kiinnostava tarkastella niiden luomassa uudessa valossa. On mielenkiintoista seurata, miten ja miltä osin opetussuunnitelmat uudistetaan. Tulevaisuudessa myös näitä uusia opetussuunnitelmia ja niiden mukaan järjestettyä opetusta voisi seurata ja tutkia, miten ne vaikuttavat oppilaiden kuvataidemuistoihin.

## LÄHTEET

- Addison, N. & Burgess, L. 2003a. Challenging orthodoxies through partnership, PGCE students as agents of change. Teoksessa: N. Addison, & L. Burgess (eds). 2003. Issues in Art and Design Teaching, London : RoutledgeFalmer. 158-163.
- Addison, N. & Burgess L. 2003b. Introduction: Core debates and issues. Teoksessa N. Addison & L. Burgess (eds.) 2003. Issues in Art and Design Teaching. London : RoutledgeFalmer. 1-4.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja. A;143.
- Aho, S. 1997. Minä. Teoksessa K. Laine. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava. 20-57.
- Anttila, M. 2004. Musiikinopettajuus – musiikin vai ihmisen opettamista. Teoksessa: P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) 2004. Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajakoulutuksen ydinaineksesta. Joensuu: Joensuun yliopisto, Soveltavan kasvatustieteen laitos. 319-332.
- Anttila, M. & Juvonen, A. 2002. Kohti kolmannen vuosituhaten musiikkikasvatusta. Joensuu University Press.
- Apuli-Suuronen, R. 1999. Kuvataiteen silmin. Suomen ja Ruotsin lukiokoulujen kuvataiteen kirjoitetut opetussuunnitelmat. Taidetta, tiedettä vai toiveiden retoriikkaa? Taideteollisen korkeakoulun julkaisu A 26.
- Baden-Württemberg, Landesrecht BW Bürgerservice. 2001. Lernmittelfreiheit. [online [http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/7e8/page/bsbawueprod.psml;jsessionid=64EF36B1C96563386C7D19318D7C5F1E.jpb4?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js\\_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=MWRE101810100&doc.part=L&doc.price=0.0#focuspoint](http://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/7e8/page/bsbawueprod.psml;jsessionid=64EF36B1C96563386C7D19318D7C5F1E.jpb4?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&documentnumber=1&numberofresults=1&fromdoctodoc=yes&doc.id=MWRE101810100&doc.part=L&doc.price=0.0#focuspoint) ] [viitattu 8.7.2014].
- Bauer, M. W. 2000. Classical content analysis: a Review. Teoksessa: M. W. Bauer, & G. Gaskell. (eds.) 2000. Qualitative researching with text, image and sound, a practical handbook. London: Sage. 131-151.



- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (eds.) 2000. Qualitative researching with text, image and sound. a practical handbook. London. Sage.
- Bereday, G. Z. F. 1964. Comparative Method in Education. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2012. Bildungsstandards: Unterschiede zwischen den Bundesländern. [online] <http://www.bmbf.de/de/1154.php> [viitattu 11.6.2014].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2014. Für mehr Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. [online] <http://www.bmbf.de/de/22887.php> [viitattu 28.5.2014].
- Cox, M. V. 1989. Children's drawings. Teoksessa Hargreaves, D. J. (ed.) 1989. Children and the Arts. Milton Keynes: Open U. P. 43-58.
- Destatis, Statistisches Bundesamt. 2014. Auf einen Blick. Bevölkerung im Dezember 2012 auf Grundlage des Zensus 2011. [online] <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/LaenderRegionen/Regionales/Regionalatlas/RegionalatlasAktuell.html;jsessionid=BB462F2D5883E22F2FF5F773F70B8F11.cae1> [viitattu 28.5.2015].
- Efland, A. D. 1990. A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts. Teachers College, Columbia University. New York and London.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. 1998. Postmoderni taidekasvatus: eräs lähestymistapa opetussuunnitelmaan. Suom. Virpi Wuori. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. Taidekasvatuksen osasto.
- Eisner, E. W. 1972. Educating artistic vision. Stanford University.
- Eisner, E. W. 2002. The arts and the creation of mind. New Haven: Yale University Press.
- Eskelinen, T. 1981. Peruskoulun kuudesluokkalaisen minäkäsitys, asema luokassa ja toiminta luokan vuorovaikutustilanteissa. Joensuun korkeakoulu: Kasvatustieteiden osaston julkaisuja Nro 21.
- Eskelä Tuomisto, L. 1982. Elävää viivaa etsimässä. Piirtäminen osana lasten taidekasvatusta. Mannerheimin lastensuojeluliitto: P-julkaisusarja N:o 11.
- Eskelä Tuomisto, L. 1988. Värejä ja valoja. Maalaaminen osana lasten taidekasvatusta. Mannerheimin lastensuojeluliitto P 21.
- Freedman, K. 2003. Teaching Visual Culture. Curriculum, aesthetics and the social life of art. Teachers College Press : New York.
- Hannula, A. 2007. Systemaattinen tekstianalyysi. Kohteena Paulo Freiren pedagogian klassikkoteokset. Teoksessa: E. Syrjäläinen, A. Eronen, & V.-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Juvenes Print. 111-125.
- Hargreaves, D. J. (toim.) 1989. Children and the Arts. Milton Keynes: Open U. P.
- Hargreaves, D. J., Galton, M. J. & Robinson, S. 1989. Developmental psychology and arts education. Teoksessa D. J. Hargreaves (ed.) 1989. Children and the Arts. Open University Press. 141-158.

- Hellström, M. 2006. Onko peruskoulusta taidekasvattajaksi? Teoksessa T. Tarkkonen, & P. Sassi, 2006. Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura 2006. 49-57.
- Hickman, R. 2003. The role of art and design in citizenship education. Teoksessa N. Addison & L. Burgess (eds.) 2003. Issues in Art and Design Teaching, London: RoutledgeFalmer. 84-89.
- Hosia, U. 1998. Kuvaamataidon oppimistoiminta. Teoreettisen mallin muodostaminen kuvaamataidon oppimisprosessista. Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osaston julkaisuja. Tutkimus no. 1.
- Juvonen, A. 1994. Hanurilla moneen makuun. Harmonikansoiton harrastajat Suomessa. Joensuu: Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 56.
- Juvonen, A., Lehtonen, K. & Ruismäki, H. 2012. Musiikki vahvistaa uskoa omaan menestymiseen myös muissa aineissa –Musiikkiharrastus ja oppilaiden suhtautuminen koulun oppiaineisiin. Musiikkikasvatus. 01 2012 vol. 15. [online]  
[http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut\\_files/02\\_Juvonen+Co.pdf](http://www.mv.helsinki.fi/home/hruismak/julkaisut_files/02_Juvonen+Co.pdf) [viitattu 18.8.2014]
- Kauppinen, H. & Wilson, B. 1981. Kuvaamataidon didaktiikka. Keuruu: Otava.
- Kirchner, C. 2009. Kunstpädagogik für die Grundschule. Klinkhardt. Kempten.
- Kultusministerium 2014a: Übersicht über die Bildungsgänge und Schularten im Bereich der allgemeinen Bildung. [online]  
[http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/SchemaBildungsgaenge\\_und\\_Schularten-Stand\\_2014-01.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/SchemaBildungsgaenge_und_Schularten-Stand_2014-01.pdf) [viitattu 11.6.2014].
- Kultusministerium 2014b: Grundstruktur des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland. [online]  
[http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen\\_pdfs/dt-2014.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/dt-2014.pdf) [viitattu 28.5.2014].
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava.
- Laitinen, S. 2003. Hyvää ja kaunista. Kuvataideopetuksen mahdollisuuksista nuorten esteettisen ja eettisen pohdinnan tukena. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu. A; 30.
- Lancaster, J. 1990. Art in the primary school. London: Routledge.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. 1975. Creative and mental growth. New York: Macmillan Publishing Co.
- Mason, M., Bray, M. & Adamson, M. 2007. (eds.) Comparative education research: Approaches and methods. Dordrecht: Springer.
- Merta, J. 2006. Herääminen – kuvataiteen kohtaamisesta hermeneuttiseen tulkintaan. Kuvataidetta opettavien luokanopettajien muotokuvan luonnostelua tapaustutkimuksen valossa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2004. Bildungsplan 2004. Grundschule.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2014a: Förderung und Individualisierung. [online] <http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Grundschule> [viitattu 28.5.2014].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2014b: Vielfalt macht schlauer. [online] <http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Schule/Gemeinschaftsschule> [viitattu 28.5.2014].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2014c. Auftaktveranstaltung Bildungsplanreform. [online] <http://www.kultusportal-bw.de/Lde/777541?QUERYSTRING=Auftaktveranstaltung+Bildungsplanreform> [viitattu 12.6.2014].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2014d: Kontingentstundenstafel Grundschule [online] <http://www.gemeinschaftsschule-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/pdf/Kontingentstundentafel%20GS.pdf> [viitattu 12.6.2014].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. 2014e: Wesentliche Rahmenvorgaben und Eckpunkte. [online] [http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Rahmenvorgaben\\_Eckpunkte](http://www.kultusportal-bw.de/Lde/Startseite/schulebw/Rahmenvorgaben_Eckpunkte) [viitattu 12.6.2014].
- Mäkinen, K. 2006. Lapsuuden taidekokemukset voimavarana. Teoksessa T. Tarkkonen, & P. Sassi. 2006. Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura 2006. 65-70
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala. Opetushallitus
- Opetushallitus. 2010. Opetussuunnitelma ja tuntijako [online] [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma\\_ja\\_tuntijako](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako) [viitattu 22.5.2012].
- Opetushallitus. 2014a. Kooste perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnosta koskevasta palautteesta.18.6.2014. [online] [http://www.oph.fi/download/158544\\_kooste\\_perusopetuksen\\_perusteluonnosta\\_koskevasta\\_palautteesta\\_18062014.pdf](http://www.oph.fi/download/158544_kooste_perusopetuksen_perusteluonnosta_koskevasta_palautteesta_18062014.pdf) [viitattu 13.8.2014]
- Opetushallitus. 2014b. OPS 2016- Perusopetuksen perusteluonnokset – Kuvataide [online] <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus/103/0/kuvataide> [viitattu 12.6.2014].
- Opetushallitus. 2014c. OPS 2016 – Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. [online] <http://www.oph.fi/ops2016> [viitattu 12.6.2014].
- Opetushallitus. 2014d. OPS-luonnos – Kuvataide vuosiluokilla 3-6 [online] [http://www.oph.fi/download/156833\\_opsluonnos\\_kuvataide\\_3\\_6.pdf](http://www.oph.fi/download/156833_opsluonnos_kuvataide_3_6.pdf) [viitattu 12.6.2014].
- Opetushallitus. 2014e. Perusopetus. [online] [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus) [viitattu 11.6.2014].

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Hallitus päätti perusopetuksen tuntijaosta. [online] [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN\\_tuntijako.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/06/VN_tuntijako.html) [viitattu 12.6.2014].
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Perusopetuksen tuntijako. [online] [http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla\\_koulutus/perusopetus/](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/) [viitattu 12.6.2014].
- Øyen, E. (ed.) 1990. Comparative Methodology. Theory and practice in international social research. SAGE Studies of International Sociology 40.
- Parsons, M. J. 1987, How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pentikäinen, L. 2006. Kuvataidekasvatuksen poluilla. Teoksessa T. Tarkkonen & P. Sassi (toim.) 2006. Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura 2006. 27-35.
- Piironen L. 2006. Leikistä vauhtia taidekasvatukseen, teoksessa lapsi ja taide. Teoksessa T. Tarkkonen & P. Sassi (toim.) 2006. Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura 2006 . 20-26.
- Pohjakallio, P. 2005. Miksi kuvista? Koulun kuvataidekasvatuksen muuttuvat perustelut. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A60. Jyväskylä: Gummerrus.
- Raivola, R. 1984. Vertaileva kasvatustiede. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: Tutkimusraportti N:o 30. Tampere.
- Ruohotie, P. 1976. Taideharrastukset ja taideasenteet eräiden ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden keskuudessa. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja A: tutkimusraportti N:o 10.
- Ruokonen, I. 2006, Taide lapsen elämänilmauksena. Teoksessa T. Tarkkonen & P. Sassi (toim.) 2006. Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura 2006. 11-19.
- Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Jyväskylä: Gummerus. Taide-teollisen korkeakoulun julkaisu B 90
- Saarakkala, T. 2008. ”Jos joku tekee jonku itelle läheisen työn ni sit siinä voi tajuta paljo uutta”: tapaustutkimus kuvataiteen tuntien merkityksestä oppilaiden itsetunnolle. Jyväskylä: Tuope, 2008.
- Saarnivaara, M. 1993. Lapsi taiteen tulkitijana. Kasvatustieteen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Seeskari, D. 2006. Taide lasten terapiassa. Teoksessa T. Tarkkonen & P. Sassi (toim.) 2006. Lapsi ja taide. Puheenvuoroja taidekasvatuksesta. Helsinki: Cultura 2006. 36-48.
- Syvähärju, A-L. 1970. Mieluisa, yhdentekevä, vastenmielinen. Eri oppiaineiden oppilaissa herättämistä tunnereaktioista 1960-luvun keskikoulun päätösvaiheessa. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. N:o 8.
- Tillmann, K-J. 1996. Lehrpläne (k)ein Thema für den Schulalltag? [online] [http://studsem.rp.lo-net2.de/f07/.ws\\_gen/4/Pre-Artikel1LP.pdf](http://studsem.rp.lo-net2.de/f07/.ws_gen/4/Pre-Artikel1LP.pdf) [viitattu 11.6.2014].

- Sava, I. 1981. Peruskoulun ala-asteen kuvaamataidon kirjoitetun opetussuunnitelman arvotaustasta. Helsingin yliopiston kasvatuslaitoksen tutkimuksia N:o 93.
- Strömberg, M. 2006. Minuuden voimaharjoitukset – Kuvataideopettaja itseymmärryksen johdattelijana. Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) Kuvien keskellä. Keuruu: Like, 61–70.
- Ulkoasiainministeriö. 2012: Maatiedosto Saksa: Yhteiskunta, kulttuuri ja media. [online] <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?nodeid=30994&contentlan=1&culture=fi-FI> [viitattu 11.6.2014].
- Ulkoasiainministeriö. 2014: Maatiedosto Saksa: Poliittinen järjestelmä. [online] <http://formin.finland.fi/public/default.aspx?nodeid=17832&contentlan=1&culture=fi-FI> [viitattu 11.6.2014].
- Valtioneuvosto. 2012: Valtioneuvoston asetus 28.6.2012. Perusopetuksen tuntijako. [online] [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla\\_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus\\_1\\_2.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus_1_2.pdf) [viitattu 12.6.2014].
- Vesterinen, J. 2008. Tanssinopettajan haasteena heterogeeninen ryhmä. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Viljamaa, J. 2006. Itsetunto kuntoon. Kankaanpää: Juvenes Print.
- Vuorinen, R. 1997. Minän synty ja kehitys. Porvoo: WSOY.

## Liite 1. Suomalainen tutkielmalomake

sukupuoli:      mies ☐    nainen ☐

ikä:\_\_\_\_\_

olen valinnut valinnaisen:      musiikin ☐      kuvataiteen ☐      molemmat ☐

harrastukset:

---

Oletko harrastanut aiemmin/ harrastatko nyt jotakin kuvataiteisiin liittyen?

Mitä ja miten kauan olet harrastanut?

---

Olet kuvataiteen tunnilla 5. tai 6. luokalla.

Onko mieleesi jäänyt jokin kuvataiteen tuntien tapahtuma?

Voit käsitellä kirjoituksessasi esimerkiksi seuraavia asioita: Minkälaisena koit itsesi toimiessasi kuvataiteen tunnilla? Mikä tapahtumassa oli mukavinta tai ikävintä? Miksi tapahtuma on jäänyt mieleesi? Mikä tunne sinulle jäi päällimmäiseksi mieleen? Miten opettajan antama palaute vaikutti ajatuksiisi? Kuvaile vapaasti, miten tunti alkoi ja eteni. Tarvittaessa voit jatkaa paperin toiselle puolelle.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Miten aiot jatkaa kuvataiteen parissa tulevaisuudessa?

---

Kiitos vastauksestasi!

## Liite 2. Saksalainen tutkielmalomake

Geschlecht: Männlich ☐ Weiblich ☐

Alter: \_\_\_\_

Ich habe gewählt: Musik ☐ Bildende Kunst ☐ beides ☐

Meine Hobbies:

---

Hast du jetzt / Hattest du früher ein Hobby mit bildender Kunst? Was und wie lange hast du das gemacht?

---

---

Du hattest Kunstunterricht in der 4. oder 5. Klasse. Kannst du dich noch an etwas erinnern? Du kannst zum Beispiel schreiben:

Wie hast du dich im Kunstunterricht gefühlt oder was hast du bei der Arbeit gedacht? Ist es dir leicht oder schwer gefallen und warum? Was denkst du warum du dich noch daran erinnern kannst? Wie bist du mit dem Feedback deines Lehrer umgegangen und in welcher Weise hat das dich beeinflusst? Beschreibe frei, wie der Unterricht im Allgemeinen abgelaufen ist! Falls der Platz nicht ausreicht kannst du auch gerne die andere Seite des Papiers benutzen.

---

---

---

---

---

---

---

Möchtest du in Zukunft weiterhin etwas mit Kunst machen? Begründe.

---

Danke für deine Antworten!